



Structuration sémantique du lexique des verbes en polonais et français langue étrangère

Dominika Jagielska

► To cite this version:

Dominika Jagielska. Structuration sémantique du lexique des verbes en polonais et français langue étrangère. Linguistique. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011. Français. NNT : 2011TOU20103 . tel-00674928

HAL Id: tel-00674928

<https://theses.hal.science/tel-00674928>

Submitted on 28 Feb 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Discipline ou spécialité :

Sciences du langage

Présentée et soutenue par :

Dominika JAGIELSKA

le : vendredi 28 octobre 2011

Titre :

Structuration sémantique du lexique des verbes
en polonais et français langue étrangère

Ecole doctorale :

Comportement, Langage, Education, Socialisation, COgnition (CLESCO)

Unité de recherche :

CLLE-ERSS, UMR 5263 & OCTOGONE-Lordat (E.A. 4156)

Directeur(s) de Thèse :

Karine Duvignau, PU en Sciences du Langage à l'Université Toulouse 2 - Le Mirail

Jean-Luc Nespoulous, PU en Sciences du Langage à l'Université Toulouse 2 - Le Mirail

Rapporteurs :

Colette Noyau, PU en Sciences du Langage à l'Université Paris Ouest, Nanterre la Défense

Irena Szczepankowska, PU en Philologie Polonaise à l'Université de Białystok, Pologne

Autre(s) membre(s) du jury

Anetta Kopecka, MCF en Sciences du Langage à l'Université Lyon 2

THESE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 - Le Mirail

Discipline : **Sciences du Langage**

Présentée et soutenue par **Dominika JAGIELSKA**

Le 28 octobre 2011

Structuration sémantique du lexique des verbes en polonais et français langue étrangère

Ecole doctorale : CLESCO, ED 326

Unités de recherche : CLLE-ERSS, UMR 5263

URI-OCTOGONE-Lordat (E.A 4156)

Devant le jury composé de :

Directeurs :

Madame Karine Duvignau, PU en Sciences du Langage à l'Université Toulouse 2 - Le Mirail

Monsieur Jean-Luc Nespoulous, PU en Sciences du Langage à l'Université Toulouse 2 - Le Mirail

Rapporteurs :

Madame Colette Noyau, PU en Sciences du Langage à l'Université Paris Ouest, Nanterre la Défense

Madame Irena Szczepankowska, PU en Philologie Polonaise à l'Université de Białystok, Pologne

Examineur :

Madame Anetta Kopecka, MCF en Sciences du Langage à l'Université Lyon 2

Remerciements :

Je tiens en premier lieu à exprimer ma gratitude à mes directeurs de thèse :

A Karine Duvignau qui m'a orienté vers le projet « Approximations sémantiques » et m'a permis de trouver un sujet de thèse passionnant en rapport avec ma langue maternelle. Merci pour ses conseils et sa grande disponibilité pour guider mon travail. Ses suggestions ont permis l'avancement et la réalisation du manuscrit.

A Jean-Luc Nespoulous qui m'a ouvert les portes du laboratoire et m'a permis d'y inscrire mes recherches.

Grâce à leur concours, j'ai vécu une expérience extraordinaire d'écriture d'un manuscrit de thèse, de recherche incroyable sur des thèmes passionnants, j'ai fait des rencontres magnifiques, ce fut un apprentissage riche en enseignements divers.

Aux professeurs qui m'ont fait l'honneur d'être les membres de mon jury :

A Colette Noyau dont j'admire le travail notamment sur le thème des verbes.

A Anetta Kopecka dont les travaux sur le polonais et le français sont dignes d'admiration.

A Irena Szczepankowska, à notre rencontre brève mais intense en enseignements et orientations sur l'aspect langue maternelle de mon travail.

Aux laboratoires CLLE-ERSS et URI-Octogone de m'avoir accueillie

A Clara Martinot et son précieux concours à la réalisation des analyses statistiques de mes résultats.

J'exprime toute ma gratitude aux personnes qui ont bien voulu participer à mon travail en tant que sujets : les adultes sympathiques et ouverts ainsi que les parents qui m'ont autorisé à interroger leurs enfants. Merci aussi aux enfants pour leur patience.

J'exprime également ma reconnaissance aux trois écoles qui m'ont aidé :

- l'école élémentaire Hermel de Paris
- l'école Saint-Exupéry de Varsovie, notamment à Ilczuk Elzbieta
- l'école primaire République de Bischeim et notamment à son directeur

Merci également aux différents organismes qui m'ont autorisé à poser des annonces dans leurs locaux : Alliance Française de Dijon, Lyon, Paris et Strasbourg, l'ambassade de Pologne, etc.

Sans ces appuis et ces personnes volontaires, ce travail n'aurait pas pu aboutir.

A ma mère Marta, ma marraine Barbara et ma grand-mère Wanda pour leur aide.

A mon frère Sébastien pour son point de vue moderne sur mon travail, son aptitude à me détendre face aux angoisses par son humour.

A ma famille pour son constant intérêt pour mes travaux : tante, oncle, filleule, cousins, ma cousine Maria, ma famille de Pologne et tous les autres membres non cités.

A mes beaux-parents Patrice et Marie-Josèphe pour leur engouement pour ce travail.

A mon amie Martha qui en pleine rédaction de sa propre thèse a pris le temps de m'écouter.

A mes amis pour l'intérêt qu'ils ont porté à l'avancée de mes travaux.

A Vivien pour ses nombreuses relectures et son aide précieuse, ainsi qu'à Nicolas et Florian pour leur relecture.

Au Centre Yogamoves de Strasbourg, au sein duquel j'ai puisé force, ténacité et patience afin d'écrire au mieux ce manuscrit.

A toutes les rencontres faites au fil de ces six années, à ces personnes intéressées par mon travail et qui ont su parfois l'orienter par une phrase, un point de vue.

A mon mari Joseph pour son soutien indéfectible, ses encouragements éternels et inlassables, sa patience infinie, sa capacité à chasser mes doutes. Merci de m'avoir poussé à me dépasser et de m'avoir permis de croire en moi et en ce travail.

Résumé :

Notre étude porte sur deux éléments en contexte d'acquisition du polonais langue maternelle et du français langue étrangère.

Le premier concerne l'acquisition des verbes. On constate un recours important à des verbes de base ou verbes génériques du type *casser, couper, faire* en acquisition du lexique verbal d'une langue maternelle et étrangère. Ces verbes peuvent être utilisés en emplois non conventionnels.

Le second concerne les énoncés non conventionnels à pivot verbal du type *Elle casse une tomate*. Les énoncés non conventionnels sont classifiés comme des erreurs, des sur-extensions ou encore des métaphores. Cependant dans la lignée de certains auteurs, nous postulons que ce type d'énoncé est le reflet d'une flexibilité sémantique primordiale au cours de l'acquisition du lexique, notamment verbal, d'une langue maternelle et d'une langue étrangère. Le lexique verbal serait structuré par proximité sémantique.

Notre population se compose d'enfants, en acquisition précoce et tardive du langage, et d'adultes polonais, tous sont en apprentissage du français.

Nous avons fait passer un protocole expérimental consistant en deux tâches, une de dénomination d'action et une de reformulation d'action. Nos résultats comprennent des analyses statistiques et des analyses sémantiques. Ils montrent une production importante de verbes génériques et d'énoncés non conventionnels chez tout type de sujet.

Mots clés :

Verbes – acquisition – polonais - français langue étrangère – sémantique – approximation - générique - métaphore.

Title :

***Semantic structuring of verbal lexicon in Polish and French
as a foreign language.***

Abstract :

Our study deals with two elements involved in the acquisition of Polish as a first language and of French as a foreign language.

The first element is verbal acquisition. We observe that, when acquiring the verbal lexicon of a first and foreign language, learners use a large number of generic verbs such as *to cut*, *to do*, *to break*. These verbs may be used in non conventional statements.

The second element is non conventional statements based on verbs, such as: “she is breaking a tomato”. These statements are considered as errors, over-extensions or metaphors. But we assert that these statements reflect a semantic flexibility which is essential to the acquisition of the lexicon when learning a first and second language. This also applies to the verbal lexicon, which we believe is organized through semantic proximity. This is in agreement with several other authors’ works.

Our subjects are Polish adults and children. The children may be in the early or late stages of language acquisition. All are learning French.

They were subjected to an experimental protocol which consisted in two tasks: action denomination and action reformulation. Our results include both semantic and statistical analysis. They reveal that all types of subjects produce a large number of generic verbs and non conventional statements.

Key words :

Verbs – acquisition – polish – semantic – approximation – generic – metaphor - French as foreign language.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	15
PREMIERE PARTIE	
Acquisition des verbes et place des énoncés non conventionnels dans l'acquisition d'une première langue et d'une langue étrangère	21
Chapitre 1	
Présentation générale du polonais et de son système verbal	23
1. Le verbe polonais	23
1.1. <i>Présentation générale de la langue polonaise</i>	23
1.2. <i>La conjugaison</i>	24
2. Spécificités de la langue polonaise	25
2.1. <i>La notion d'aspect</i>	25
2.2. <i>Le préfixe verbal</i>	28
2.3. <i>Formation des verbes et préfixes</i>	31
3. Bilan	32
Chapitre 2	
Acquisition des verbes en langue maternelle et énoncés non conventionnels chez les enfants et adultes en langue maternelle	35
1. Acquisition des verbes chez l'enfant : générique vs spécifique	35
1.1. <i>Verbes vs noms</i>	35
1.2. <i>Les verbes génériques acquis avant les verbes spécifiques</i>	37
2. La sur-extension chez l'enfant ou comment étendre le sens d'un mot à d'autres contextes : noms vs verbes	40
2.1. <i>Pallier un manque de lexique</i>	40
2.2. <i>La sur-extension comme stratégie palliative</i>	42
3. L'expression des concepts et de la réalité sous liberté contrôlée : norme et illégalité dans le langage	43
3.1. <i>La notion de praxème</i>	43
3.2. <i>Le mot comme valeur marchande</i>	45
3.3. <i>Réglage du praxème : le langage conforme à une convention</i>	46
3.4. <i>Concepts et réalité</i>	47
4. La métaphore : une des classifications courante des énoncés non conventionnels de l'adulte	50
4.1. <i>La métaphore lie les événements du monde</i>	50
4.1.1. <i>Métaphore et analogie comme processus de comparaison</i>	50
4.1.2. <i>Limites des théories comparatives</i>	53
4.1.3. <i>Faire une métaphore et une analogie : être capable de catégoriser le monde</i>	56
4.2. <i>La métaphore comme stratégie face à l'inconnu</i>	59
4.2.1. <i>Faire une métaphore : parler de ce que l'on ne connaît pas dans des termes familiers</i>	59
4.2.2. <i>Les métaphores, reflets d'expériences personnelles du monde</i>	62
4.2.3. <i>Peut-on parler de métaphore pour l'enfant ?</i>	64
5. Bilan	65

Chapitre 3

Acquisition des verbes et statut des énoncés non conventionnels dans le contexte d'acquisition d'une langue étrangère	67
1. Stratégies d'acquisition	67
1.1. <i>Langue étrangère vs langue maternelle</i>	67
1.2. <i>Facteurs déterminant le processus d'acquisition en langue étrangère</i>	69
2. Acquisition du lexique verbal en langue étrangère, générique vs spécifique	72
3. Enoncés non conventionnels dans l'acquisition d'une langue étrangère	73
4. Bilan	75

Chapitre 4

Enoncés non conventionnels et proximité sémantique	77
1. Les approximations sémantiques à pivot verbal, reflets d'une structuration du lexique des verbes par proximité sémantique	77
2. Organisation des concepts dans un réseau sémantique	79
3. Bilan	82

DEUXIEME PARTIE

Etude de la production d'énoncés non conventionnels dans le contexte du polonais langue maternelle	83
---	----

Chapitre 5

Présentation des hypothèses de travail pour le polonais langue maternelle	85
1. Objectifs et résultats attendus pour le polonais langue maternelle	85
2. Méthodologie	86
2.1. <i>Population</i>	86
2.2. <i>Le protocole expérimental</i>	88
2.3. <i>Critères de classement des résultats</i>	90

Chapitre 6

Analyses statistiques sur les tâches de dénomination en polonais	93
1. Analyses statistiques par groupes en langue maternelle polonaise	94
2. Analyses statistiques comparatives entre groupes de langue maternelle polonaise	97
3. Bilan	101

Chapitre 7

Analyse qualitative des résultats en polonais	105
1. Quelques résultats pour les énoncés conventionnels	105
1.1. <i>La synonymie des verbes polonais et son impact sur nos résultats</i>	105
1.2. <i>Rôle des préfixes dans nos réponses conventionnelles</i>	107
2. Résultats d'énoncés non conventionnels : rôle des préfixes et verbes génériques	107

2.1. <i>Le poids des préfixes sur les énoncés non conventionnels</i>	108
2.2. <i>Le rôle des verbes génériques dans les énoncés non conventionnels</i>	110
3. Bilan	132
 TROISIEME PARTIE	
Etude de la production d'énoncés non conventionnels dans le contexte du français langue étrangère	133
 Chapitre 8	
Présentation des hypothèses de travail en français langue étrangère	135
1. Objectifs et résultats attendus pour le français langue étrangère	135
2. Méthodologie	136
2.1. <i>Niveau en français et contexte d'apprentissage du français par nos participants</i>	136
2.2. <i>Le protocole expérimental</i>	138
2.3. <i>Critères de classement des résultats</i>	139
 Chapitre 9	
Analyses statistiques en FLE sur les tâches de dénomination et premières données comparatives polonais Langue maternelle et FLE	143
1. Analyses statistiques par groupe en FLE	144
2. Analyses statistiques comparatives entre groupes de FLE	147
3. Analyses statistiques comparatives polonais Langue maternelle-FLE	151
4. Bilan	152
 Chapitre 10	
Analyse qualitative des résultats en français langue étrangère	155
1. Résultats d'énoncés non conventionnels : verbes génériques et verbes spécifiques	156
1.1 <i>Résultats d'énoncés non conventionnels liés aux verbes génériques</i>	156
1.2 <i>Enoncés non conventionnels et verbes spécifiques</i>	169
2. Bilan	177
 CONCLUSION	
<i>Bilan Général</i>	183
<i>Perspectives</i>	185
 BIBLIOGRAPHIE	197
 ANNEXES	203
<i>Tables des annexes</i>	205

INTRODUCTION

Dans ce travail, nous focalisons notre attention sur le lexique verbal en contexte d'acquisition à la fois d'une langue première et d'une langue étrangère chez deux types de locuteurs : l'enfant et l'adulte.

Notre premier objet d'étude concerne l'usage des verbes génériques du type *faire*, *casser*, *couper* durant l'acquisition des verbes en langue maternelle mais aussi en langue étrangère par les enfants et adultes. Selon Viberg (2002), Noyau (2005 ; 2008) et Bernicot (1981), en acquisition de la langue maternelle comme d'une langue étrangère, on dénombre une quantité importante de verbes dits de base ou génériques. Ces verbes s'appliquent à de nombreux domaines et à de nombreux objets. Par exemple le verbe *couper*ⁱ s'applique à des objets issus de la dimension solide de manière variée car il s'utilise avec des objets en papier, en verre, en briques, etc. A l'inverse un verbe spécifique ne peut s'étendre à des objets de natures différentes qui renvoient à des dimensions sémantiques variées. Par exemple le verbe *scier* peut s'appliquer au bois mais pas au papier, au tissu, à la porcelaine ou au verre. Les verbes génériques comme *faire*, *couper*, *enlever* ou *casser* seraient acquis avant les verbes spécifiques tels que *briser*, *découdre* ou *scier*. Nous voulons analyser ce phénomène dans un contexte de langue maternelle polonaise et de français en tant que langue étrangère. Nous voulons étudier plus spécifiquement l'emploi de verbes génériques quand il conduit à un énoncé non conventionnel du type *Elle casse une tomate* pour décrire la situation de /écraser une tomate/.

Notre second objet d'étude porte sur l'usage d'énoncés non conventionnels, plus précisément des énoncés au sein desquels le verbe est considéré comme non conventionnel, tel que *Elle épile l'orange*, énoncé utilisé pour décrire l'action de /peler une orange/. La classification communément proposée par nombre d'auteurs, comme Winner (1978, p.469), pour décrire ce type d'énoncé non conventionnel se compose en trois catégories : la métaphore, la sur-extension ou l'erreur. Néanmoins ce type d'énoncé, où le verbe est usité dans un emploi non conventionnel, est moins étudié que lorsqu'il s'agit d'un emploi non conventionnel du nom. En effet, selon Noyau (2005 ; 2008), dans ce domaine ainsi que dans celui de l'acquisition d'une langue, les verbes font l'objet de moins d'études que les noms. Nous proposons une classification différente de ce type d'énoncé et de ce fait allons à l'encontre du statut d'erreur sémantique ou d'énoncé déviant. Nous préférons postuler que ce type d'énoncé renvoie à une proximité sémantique inter-domaines. Nous étudions les énoncés non conventionnels dans le contexte d'acquisition d'une langue maternelle et d'une langue étrangère.

Notre travail cherche à mettre en valeur et à montrer l'importance de la production d'énoncés non conventionnels du point de vue sémantique (et non du point de vue syntaxique), que nous nommerons aussi approximations sémantiques à pivot verbal, au sein d'une population d'enfants et d'adultes polonais. Cette population a le français comme langue étrangère au niveau débutant ou intermédiaire. La population sélectionnée est ainsi en situation de faiblesse lexicale selon différents critères ; elle se compose d'enfants en acquisition de leur langue maternelle (3-5 ans), auxquels s'ajoutent des enfants au lexique plus développé (6-10 ans) et des adultes au lexique stabilisé, en polonais toujours, à titre comparatif. Soit ils apprennent le français depuis 1 an maximum (niveau introductif), soit ils l'apprennent depuis plus d'un an (niveau intermédiaire). Nous prenons en compte les productions en polonais et en français langue étrangère et nous proposons d'étudier les profils lexicaux des sujets en situation de manque de lexique en focalisant notre attention sur la compensation de leurs déficits au moyen de la promiscuité sémantique des verbes.

ⁱ Sauf mention particulière les exemples présentés dans la thèse sont tirés de notre corpus

L'étude entreprise dans le cadre de ce travail propose de poser des premiers pas dans la structuration et l'acquisition du lexique verbal à travers l'analyse des approximations sémantiques chez l'enfant polonais et en comparaison avec l'adulte polonais, tous deux étant à un stade d'acquisition introductif du français. Notre travail étudie deux langues dans ce contexte : le polonais en tant que première langue et le français en tant que langue étrangère.

Le présent travail s'est inscrit dans le cadre d'un projet financé par le Ministère de la recherche françaiseⁱⁱ, lequel propose d'étudier la production d'approximations sémantiques (ou énoncés non conventionnels) à pivot verbal au cours de l'acquisition et de la structuration du lexique verbal et ce en langue maternelle comme étrangère.

Notre thèse s'inscrit dans la lignée des auteurs (Noyau, 2005-2008) qui considèrent que ce type d'énoncés marque la présence d'une flexibilité cognitive à l'œuvre non seulement chez le locuteur, durant le développement lexical de sa langue maternelle, mais aussi chez le locuteur en situation d'acquisition d'une langue étrangère. Notre objectif est d'établir que la flexibilité est primordiale dans la structuration des connaissances lexicales et qu'elle permet de pallier les manques de mots aussi bien chez l'enfant acquérant la langue que chez l'adulte et l'enfant apprenant une langue étrangère.

Nous traitons ces hypothèses dans le cadre du polonais langue maternelle et français langue étrangère. Au final nous voulons établir dans quelle mesure les énoncés non conventionnels à pivot verbal comptent dans l'acquisition et la structuration du lexique verbal polonais et français en tant que langue étrangère.

Dans une première partie, nous observerons des théories sur l'acquisition des verbes et les énoncés non conventionnels dans l'acquisition d'une première langue et d'une langue étrangère.

Dans un premier chapitre, nous traiterons du système linguistique de la langue maternelle de nos sujets qui est notre premier contexte de recherche. Dans ce premier chapitre, nous présenterons le polonais et plus spécifiquement son système verbal, en nous appuyant sur la grammaire de Saloni (2002). Notre présentation de ce système verbal nous amènera à considérer certains éléments, mis en reliefs par divers auteurs comme Janowska et Pastuchowa (2005), tel le comportement particulier des préfixes lequel pourrait avoir un impact sur nos résultats.

Dans un second chapitre, nous étudierons l'acquisition des verbes par les enfants dans leur langue maternelle, ainsi que la place des énoncés non conventionnels dans ce contexte de langue maternelle pour enfants et adultes. Il nous faut préciser que toutes les théories exposées dans ce chapitre ne proviendront pas d'auteurs polonais, mais nous les appliquerons à la langue maternelle de nos sujets. La raison en est qu'il n'y a pas de théories spécifiques polonaises à l'acquisition d'une première langue.

Les deux premières sous-sections se rapportent au langage enfantin. Ainsi dans une première sous-section, nous présenterons les théories de Viberg (2002), Noyau (2005 ; 2008) et Bernicot (1981) sur la prédominance de verbes génériques chez les enfants acquérant leur langue par rapport aux verbes spécifiques. Dans une seconde sous-section, nous ferons état de la sur-extension qui est un emploi non conventionnel effectué par les enfants. Clark (2003) la définit comme l'extension du sens d'un mot à des contextes inhabituels. Nous définissons la sur-extension comme une stratégie palliative.

ⁱⁱ Un projet ACI jeunes chercheurs, édifié par Karine Duvignau (2004) intitulé « Architecture structurale et fonctionnelle du lexique verbal : la flexibilité sémantique comme principe fondamental de la cognition humaine et artificielle ».

Notre troisième sous-section ne sera plus exclusivement sur le lexique enfantin car nous y aborderons des théories générales concernant la classification d'énoncés non conventionnels. Comment définir un énoncé non conventionnel ? Un énoncé est considéré comme non conventionnel lorsqu'il s'éloigne d'une norme. Nous verrons dans cette troisième sous-section les concepts de norme mais aussi de valeur marchande appliqués au mot à travers les théories de la « praxématique », terme proposé par Lafont (1978). L'auteur y évoque la métaphore et estime que les métaphores sont des énoncés non conventionnels admis par la communauté linguistique

Notre quatrième sous-section concernera ainsi la figure de la métaphore. La sur-extension concerne les enfants et, à l'inverse, selon certains auteurs, la métaphore ne s'applique pas au lexique enfantin. En effet, certains auteurs comme Piaget (cité in Vosniadou, 1987) considèrent que les jeunes enfants sont incapables de faire des métaphores tandis que d'autres en revanche les estiment aptes à les produire. De même la métaphore s'applique d'une manière évidente à la langue maternelle mais elle pourrait ne pas s'appliquer au lexique d'un apprenant d'une langue étrangère. La métaphore, « reine des figures » selon Aristote (cité in Ricoeur, 1975), permettrait de voir le semblable dans la différence, de rapprocher des éléments disparates et des catégories hétérogènes. Plus qu'un énoncé non conventionnel, elle serait un processus de comparaison des objets du monde et, d'après Lakoff et Johnson (1985), les métaphores sont omniprésentes dans notre vie quotidienne. A la métaphore est lié le concept d'analogie selon Aristote (cité in Ricoeur, 1975), nous garderons ce lien pour faire une présentation liée des deux figures.

Au troisième chapitre, nous poursuivrons sur l'acquisition des verbes ainsi que sur la place des énoncés non conventionnels, mais cette fois-ci en contexte d'acquisition d'une langue étrangère. Nous commencerons par énoncer quelques théories générales sur l'acquisition d'une langue étrangère, notamment l'impact de la langue maternelle sur les autres langues apprises ultérieurement selon les postulats de Singleton (1999) et Kail et Fayol (2004). Ensuite, nous considérerons les théories sur l'acquisition du lexique verbal en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, et plus particulièrement celles sur le recours massif aux verbes de base dans ce contexte, comme le prédisent Noyau (cité in Grossmann, Paveau et Petit, 2005 ; 2008) et Viberg (2002). Enfin nous analyserons la place accordée aux énoncés non conventionnels, notamment selon les hypothèses de Corder (1980).

Au quatrième chapitre, nous présenterons des théories qui se positionnent contre le statut d'erreur des énoncés non conventionnels et qui empruntent de nouvelles directions dans la définition de ce type d'énoncé. Duvignau (2003) parle en effet d'une structuration du lexique des verbes par proximité sémantique. Un énoncé non conventionnel ne serait pas une erreur et vraisemblablement pas une métaphore dans le cas de l'enfant. Ce type d'énoncé peut être une sur-extension mais il reflète surtout un mode d'organisation des verbes par co-hyponymie. Collins et Loftus (1975) proposent également une théorie de structuration du lexique par proximité sémantique dans laquelle peuvent s'inscrire les énoncés non-conventionnels.

Dans une seconde partie, nous exposerons l'étude menée dans le contexte de la langue maternelle et ses résultats.

Ainsi au cinquième chapitre, nous exposerons nos hypothèses de travail selon les théories proposées pour l'acquisition des verbes et pour les énoncés non conventionnels. Sont attendus pour enfants et adultes des verbes génériques et des énoncés non conventionnels.

Nous présenterons ensuite d'une part notre population, sur laquelle nous donnerons différentes données telles l'âge, le niveau d'éducation, le niveau en français et le lieu de rencontre, et d'autre part notre méthodologie, à savoir le protocole expérimental servant à recueillir les résultats. Nous exposerons ainsi les tâches proposées aux sujets et les critères d'analyse des résultats. Il s'agit du protocole « Approx » (Duvignau et Gaume, 2001 ; 2004), lequel consiste en des tâches de dénomination et de reformulation d'action.

Au sixième chapitre, nous ferons une analyse statistique des résultats pour les tâches de dénomination en langue maternelle polonaise. A cette analyse quantitative des données s'ajoute **au septième chapitre** une analyse qualitative des résultats pour les tâches de dénomination et de reformulation. Nous effectuerons une analyse qualitative des résultats en polonais selon certains critères du protocole pertinents pour notre étude et des spécificités liées à la langue polonaise.

Dans une troisième partie, nous exposerons l'étude menée dans le contexte du français langue étrangère et ses résultats.

Au huitième chapitre, nous exposerons nos hypothèses : nous nous attendons à une large proportion de verbes génériques et d'énoncés non conventionnels. Nous ferons état du niveau en français de chacun de nos participants ainsi que du contexte dans lequel ils ont appris cette langue étrangère. Nous présenterons le protocole servant à mettre en lumière les énoncés non conventionnels, il s'agit d'« Approx » (Duvignau et Gaume, 2001 ; 2004) qui consiste en deux tâches : une tâche de dénomination et une tâche de reformulation d'action.

Au neuvième chapitre, nous ferons une analyse statistique des données pour les tâches de dénomination en français langue étrangère. Nous ferons également une étude comparative du polonais langue maternelle et du français langue étrangère pour nos participants enfants. A la suite de cette analyse quantitative, nous effectuerons **au dixième chapitre** une analyse qualitative de l'ensemble des résultats pour les tâches de dénomination et de reformulation. Nous observerons les types de réponses non conventionnelles effectuées par nos sujets selon les critères d'analyse du protocole.

Enfin nous terminerons par un **bilan général** et des **perspectives** de recherche. Nous observerons si la production de verbes génériques et d'énoncés non-conventionnels est importante pour notre population. Nous verrons si les théories proposées pour l'acquisition des verbes et les énoncés non conventionnels pour une première langue et une langue étrangère ont été confirmées par nos deux études. Nous observerons dans quelle mesure nous pouvons évoquer la sur-extension ou la métaphore pour nos résultats ou comment ils peuvent être analysés sous un angle de rapprochement des verbes par co-hyponymie. Nous examinerons donc comment ce type d'énoncé non conventionnel compte dans l'acquisition d'une langue.

Nos perspectives principales de recherche portent sur les enfants bilingues franco-polonais. En effet, nous avons fait passer à un échantillon de ce type de population notre protocole expérimental et nous exposerons nos résultats.

PREMIERE PARTIE

Acquisition des verbes et place des énoncés non conventionnels dans l'acquisition d'une première langue et d'une langue étrangère

Chapitre 1

Présentation générale du polonais et de son système verbal

Une des langues étudiées dans ce travail est le polonais en tant que langue maternelle. Nous exposons les caractéristiques de cette langue, plus spécifiquement les caractéristiques du verbe polonais, afin de familiariser notre lecteur à cette langue et son système verbal. Nous souhaitons observer si cette langue comporte des spécificités susceptibles d'apparaître dans nos résultats. Nous présentons en particulier le verbe polonais selon la grammaire de Saloni (2002), les verbes étant les cibles privilégiées de notre étude. Une des grandes spécificités du verbe polonais est le cas des préfixes, c'est pourquoi nous allons étudier en détail à ce propos les préfixes verbaux suivant la présentation de Janowska et Pastuchowa (2005). Poussant plus loin notre analyse de cette particularité, nous étudierons la formation des verbes et par là-même des préfixes. Nous aborderons en outre la notion d'aspect du verbe polonais laquelle est susceptible de jouer dans nos résultats.

1. Le verbe polonais

Nous commençons par énoncer quelques généralités sur la langue polonaise.

1.1. Présentation générale de la langue polonaise

Le polonais est une langue slave qui appartient à la famille des langues indo-européennes comme le français. Parmi les langues slaves nous dénombrons le russe, le tchèque, le slovaque, le slovène, le serbo-croate et le bulgare (entre autres). Rappelons comme nous le précise Ruhlen (1997, p.18) qu'une famille de langues se compose de langues présentant des ressemblances entre certains de leurs mots : « La classification des langues en famille repose sur la découverte, dans des langues différentes, de mots semblables à la fois par le son et le sens ».

L'alphabet polonais est l'alphabet latin. Cependant certaines lettres sont modifiées par des signes diacritiques. Un signe diacritique est un signe portant sur une lettre ou un signe phonétique. Il est destiné à en modifier la valeur ou à empêcher la confusion entre homographes selon le Petit Robert. Il y a 32 lettres, employées telles quelles ou modifiées par les signes diacritiques : accent, point au-dessus des lettres, cédilles ou encore barre transversale.

La langue polonaise ne comporte pas d'articles mais on y trouve les adjectifs possessifs, démonstratifs et numéraux. Le genre des noms est déterminé par la désinence du nominatif et il y a trois genres possibles : le masculin, le féminin et le neutre. En règle générale, le masculin est terminé par une consonne, le féminin par -a- ou -i- et le neutre par -o- ou -e-. La désinence sert à indiquer le genre du nom ainsi que la déclinaison qui va suivre.

En effet, le polonais est soumis à la flexion nominale. La catégorie du nom comprend les substantifs, les pronoms et les adjectifs numéraux. Outre cette catégorie, on décline également les substantifs verbaux et les participes. Il y a sept cas : nominatif, vocatif, accusatif, génitif,

datif, locatif (le cas de divers compléments circonstanciels, il suit toujours une préposition) et instrumental (le cas des compléments circonstanciels de moyen et des substantifs attributs).

La langue polonaise se compose de l'alphabet latin et est soumise à la déclinaison, observons ce qu'il en est spécifiquement de son système verbal.

1.2. La conjugaison

Le verbe polonais a le même rôle et la même fonction que le verbe français. Il donne des informations à propos du sujet et il est soumis à la conjugaison, les formes verbales pouvant être simples ou composées. Pour la présentation des verbes polonais, nous utilisons la grammaire de Saloni (2002), tous les exemples de cette sous-section proviennent de cet auteur.

Les formes verbales sont soumises à la conjugaison. On dénombre trois personnes au singulier et trois au pluriel, les mêmes qu'en français. Mais contrairement au français, les pronoms ne sont pas obligatoirement énoncés comme dans :

Ex. 1 : *Czytam* trad. : « Je lis »

C'est la terminaison seule des verbes qui nous renseigne sur la personne. En revanche, on énonce le sujet s'il s'agit d'un nom propre ou d'un nom commun.

Le polonais comporte trois genres qui influent sur les verbes. Les verbes, au passé, au futur et au conditionnel, sont donc soumis à ces genres. Ainsi, par exemple pour le verbe *czytać* « lire » au passé et à la troisième personne du singulier, on relève trois types de formes :

Ex. 2 : *Czytał* (masculin), *czytała* (féminin) et *czytało* (neutre)
trad. : « Il a lu », « elle a lu », « il a lu »

Par ailleurs, il y a trois modes : l'indicatif, le conditionnel et l'impératif. La forme passive ainsi que le participe présent sont également présents en polonais. Mais il y a moins de temps qu'en français. En effet, pour l'indicatif on ne dénombre que le présent, le passé et le futur. Cependant, on trouvera une forme proche de notre imparfait, utilisée pour marquer la simultanéité avec une autre action. Le futur polonais est une forme composée. Ce temps est composé de l'auxiliaire « être » conjugué au futur et de la forme verbale au passé ou à l'infinitif. L'auxiliaire n'a pas le sens d'« être » mais d'« aller ».

Ainsi, par exemple pour le verbe *rwać* « arracher, déchirer », si le locuteur est féminin, la forme du futur est issue soit du verbe au passé, soit du verbe à l'infinitif.

La forme au passé est :

Ex. 3 : *Rwałam* trad. « J'ai déchiré »

Et le futur sera :

Ex. 4 : *Będę rwała* ou *będę rwać* trad. « Je vais déchirer »

Le verbe polonais a les mêmes caractéristiques principales que le verbe français du point de vue de la conjugaison. Le système verbal polonais diffère du système verbal français selon trois points : le pronom n'est pas explicitement énoncé, il y a moins de temps et le polonais comporte la notion d'aspect du verbe.

2. Spécificités de la langue polonaise

Le polonais comporte des particularités qui lui sont propres et d'autres qu'il partage avec d'autres langues. Celles-ci pourraient avoir une pertinence pour nos résultats, en figurant comme des dissemblances de résultats avec le français. Ces particularités reposent sur la notion d'aspect et le comportement du préfixe verbal.

2.1. La notion d'aspect

Comme dans la langue anglaise mais contrairement au français, on trouve des verbes accomplis et des verbes inaccomplis. Cette distinction correspond à l'aspect du verbe. Ce dernier est un élément essentiel de la description du verbe, lié à sa morphologie et à sa sémantique. Laskowski (in Grzegorzczkowska, Laskowski, Wróbel, 1999) distingue quatre groupes sémantiques de verbes dont la classification compte dans la notion d'aspect.

L'auteur cite différents exemples :

- Groupe 1. Le cours d'une situation dans le temps

On y distingue deux sortes de verbes, ceux correspondant aux états et ceux correspondant aux actions.

Ex. 5 : *Jan jest podobny do Piotra* trad. « Jan ressemble à Piotr » : situation stable

Ex. 6 : *Jan spaceruje* trad. « Jan se promène » : situation non stable et dynamique

Les groupes 2 et 3 font référence aux actions :

- Groupe 2. Les changements d'état avec un nouvel état au final ou pas

Ex. 7 : *Deska gnije* trad. « La planche pourrit » : nouvelle situation

Ex. 8 : *Wiatr wieje* trad. « Le vent souffle » : pas de nouvelle situation

- Groupe 3. Le changement d'état est un processus constant ou un changement abrupt

Ex. 9 : *Noga puchnie* trad. « La jambe gonfle » : processus constant

Ex. 10 : *Szklanka się rozbiła* trad. « Le verre s'est brisé » : action abrupte

- Groupe 4. Le manque de contrôle sur le cours de la situation

A. Les états :

Ex. 11 : *Chorować* trad. « Etre malade »

B. Contrôle du sujet :

Ex. 12 : *Mieszkać* trad. « Habiter »

C. Les événements :

Ex. 13 : *Kapać* trad. « Goutter »

D. Activités :	Ex. 14 : <i>Kłamać</i>	trad. « Mentir »
E. Les procès :	Ex. 15 : <i>Rosnąć</i>	trad. « Grandir, pousser »
F. Les actions :	Ex. 16 : <i>Psuć</i>	trad. « Casser »
G. Les accidents :	Ex. 17 : <i>Spotkać</i>	trad. « Rencontrer »
H. Les actes intentionnels :	Ex. 18 : <i>Zadzwonić</i>	trad. « Téléphoner »

Dans les cas de la classe E et F, la différence d'aspect ne s'accompagne pas nécessairement de changement de sens. C'est ce type de verbes, les verbes d'actions, qui sont au centre de notre étude et nous verrons dans quelle mesure ils peuvent ou pas changer de sens selon l'aspect.

Temps et aspect sont liés dans l'étude du verbe polonais. L'aspect sert à différencier les perspectives de l'action perçues par les locuteurs. La manière dont on perçoit la réalité est traduite en termes d'aspect.

D'une manière générale, on envisage la distinction sous les traits suivants :

- Les verbes accomplis envisagent l'action d'un point de vue unique. Elle n'est appréhendée qu'à un seul moment de sa durée, soit achevée soit à venir comme dans l'exemple de Saloni (2002) :

Ex. 19 : *Mama przeczyta książkę* trad. « Maman va lire un livre »

On sous-entend ici que l'action va connaître une fin et qu'elle est à venir.

L'aspect accompli ne peut se dérouler au moment de l'énonciation. L'action est soit passée, soit envisagée d'un point de vue rétrospectif ou anticipée si elle concerne le futur, proche ou pas. L'action n'est pas obligatoirement finie au moment de l'énonciation mais sa fin est envisagée.

- Les verbes inaccomplis rendent compte de l'action en cours de déroulement que ce soit au passé, au futur ou au présent. L'action dure dans le temps, comme dans l'exemple de Saloni (2002) :

Ex. 20 : *Mama czytała książkę* trad. « Maman lisait un livre »

Il n'y a là aucune indication sur le moment de l'action ni sa durée. Les actions répétées et habituelles sont concernées par cet aspect.

Cependant Laskowski (in Grzegorzczkowska, Laskowski, Wróbel, 1999) souligne les limites de cette distinction. En effet, l'aspect accompli ne peut être traduit à chaque fois en termes d'action unique :

Ex. 21 : *Postarzeć się* trad. « Se faire vieux »

L'exemple 21 n'est pas une action unique en durée, même si l'aspect est accompli. L'auteur indique qu'il faut considérer l'aspect accompli comme un changement d'état avec une nouvelle situation succédant à la précédente, ce qui est compréhensible dans cet exemple, la vieillesse succédant à une apparence jeune.

On met en lumière différentes phases dans les structures accomplies/inaccomplies. Par exemple dans *zdrowieć/wyzdrowieć* « guérir, se rétablir », les verbes se distinguent uniquement par l'aspect.

Prenons un exemple :

Ex. 22 : *Jan zdrowieje* trad. « Jan guérit »

Le verbe est ici inaccompli. Il y a trois phases :

- a. un changement progressif d'état : Jan est moins malade
- b. l'état final souhaité : la santé, la guérison
- c. le point de départ du processus : la maladie

Si nous schématisons, cela donne :

point de départ (présupposé) → action réelle (énoncée) → état final (impliqué)

Prenons un autre exemple :

Ex. 23 : *Jan wyzdrowiał* trad. « Jan est guéri »

Le verbe est ici accompli. Les trois stades d'analyse sont :

- a. apparition d'un certain état, on affirme que Jan est en bonne santé
- b. le fait que Jan soit en bonne santé est le résultat du processus « l'état de santé de Jan a reposé sur une amélioration progressive », c'est une exigence sans laquelle il ne pourrait y avoir d'apparition du stade final
- c. au début le processus « Jan est en bonne santé » n'avait pas sa place, on suppose que Jan était malade

Le schéma pour cet exemple est le suivant :

point de départ (présupposition) → action (exigence) → état final (assertion)

En ce qui concerne le point de vue sémantique de la notion d'aspect, observons la différence entre *zachorować* (accompli) et *chorować* (inaccompli) « tomber malade et être malade ». Prenons deux exemples :

Ex. 24 : *Jan zachorował rok temu* trad. « Jan est tombé malade l'année dernière »

Ex. 25 : *Jan od roku choruje* trad. « Jan est malade depuis un an »

Les deux énoncés signifient que Jan est malade et que cette situation est apparue il y a un an. Il y a une différence dans la façon de présenter ces résultats.

Dans 24, le verbe comporte déjà l'information d'un point de départ de l'action et implique que Jan a été sain avant ce point de départ. Le complément de temps précise simplement quand l'action a commencé. En revanche dans 25, le verbe sans complément ne donne aucune information sur la durée de cet état ni sur son début, Jan aurait pu être malade depuis sa naissance. Seul le complément de temps précise la durée et même le commencement de l'action dans ce cas.

De plus 25 inscrit l'action dans le temps présent, la situation « Jan est malade » est actuelle, tandis que dans 24 elle ne l'est pas nécessairement. Elle était actuelle forcément au moment de son apparition et il n'y a pas d'autres précisions.

Par ailleurs il y a une autre raison pour laquelle l'aspect est considéré comme accompli dans les exemples 19, 21 ou 24. Nous constatons la présence de *prze*, *po* et *za*, des préfixes dont l'un des rôles consiste à déterminer l'aspect accompli du verbe.

Selon Laskowski (in Grzegorzczkowska, Laskowski, Wróbel, 1999), suffixes et préfixes sont au cœur de la distinction des aspects accomplis/inaccomplis. En effet, un suffixe suffit à rendre le verbe inaccompli. Par exemple le verbe *kupić* « acheter » avec le suffixe *wać*, ce qui donne donc *kupować*, prend le sens d'« être en train d'acheter ». L'action est en cours de déroulement et l'aspect du verbe devient inaccompli. En revanche les préfixes sont un élément de l'aspect accompli du verbe, par exemple dans le couple *zrobić/robić* on a le même noyau verbal séparé simplement d'un préfixe. Le sens reste « faire » dans les deux cas mais avec un aspect différent. En effet, sans préfixe le sens est « faire » sans aucune indication de durée, la durée n'a aucune limite. Au contraire, *zrobić* suggère une limite à l'action, on envisage sa fin, l'action sera achevée.

En définitif, l'aspect est affaire autant de flexion que de morphologie. Il y a aussi des situations où un verbe ne peut passer en aspect accompli ou inaccompli. Il existe dans ce cas un lien entre la morphologie du verbe et son comportement aspectuel.

Le temps polonais est marqué par la notion d'aspect qui fait état du caractère accompli ou inaccompli du verbe. Nous notons que les verbes accomplis comportent un préfixe, lequel est entre autre la marque de l'aspect du verbe. Cependant ce n'est pas son unique rôle. En effet, les préfixes polonais ont une importance capitale pour le lexique verbal puisqu'ils peuvent à eux seuls changer le sens du verbe. Détaillons le comportement des préfixes verbaux afin de présenter une spécificité de la langue polonaise susceptible de jouer dans nos résultats.

2.2. Le préfixe verbal

Le verbe polonais est composé d'une base et d'une terminaison qui dépend du temps et de la personne. Il peut également être précédé de préfixes qui modifient son sens. En général, l'ajout de préfixes se fait principalement quand les verbes présentent un aspect accompli, cependant les préfixes polonais modulent également le sens du verbe. Une base verbale a un sens, lequel est orienté ou modifié par les préfixes.

Un verbe peut accepter divers préfixes. Ainsi le verbe *ciąć* « couper » peut être précédé des préfixes *roz*, *prze* et *wy*. Selon le préfixe, *ciąć* s'applique à des objets différents mais son sens reste « couper ». En revanche, la base verbale *łamać* « rompre » avec le préfixe *z* prend un autre sens, celui de *złamać* « casser ».

Certains sujets polonais de notre étude n'hésitent pas à employer le même verbe avec deux préfixes différents pour décrire une action, comme nous l'observerons dans notre deuxième partie. Ce comportement montre à quel point le préfixe change le sens et le domaine d'application du verbe, puisque les sujets utilisent ce dernier à plusieurs reprises avec divers préfixes comme des verbes distincts.

Il y a 17 préfixes principaux : *do*, *na*, *nad(e)*, *o/ob(e)*, *od(e)*, *po*, *pod(e)*, *prze*, *przed*, *przy*, *roz(e)*, *u*, *w(we)*, *wy*, *wz(ws, wez, wes)*, *za*, *z(ze, s, s)*. Certains de ces préfixes sont interchangeables du fait de leur synonymie. En effet, ils peuvent fonctionner en polarité et précéder en alternance un même verbe.

Étudions deux exemples de préfixes et leur mode de fonctionnement.

- Premier exemple : le préfixe *roz*

Selon Janowska et Pastuchowa (2005), on recense environ 239 mots formés avec le préfixe *roz*. Ce préfixe fait partie des préfixes les plus productifs, de ceux qui ont créé beaucoup de mots. Il véhicule une idée d'éloignement, d'espacement entre des objets. Ce sens global peut être réalisé différemment selon le sens de base du verbe. L'idée d'espacement dans sa forme la plus pure est présente dans l'ancien polonais avant tout chez les verbes de mouvement tels que *biec* « courir » et *iść* « aller ». Le préfixe accolé à une base pareille indique l'éloignement et le déplacement du sujet de l'action par rapport à un point précis. Beaucoup de verbes avec ce préfixe furent et sont encore suivis du pronom réfléchi *się* « se ». Par exemple, on forme *rozejść się* « divorcer » à partir de la base verbale *iść* « aller ».

La plupart des verbes actuels acceptant le préfixe *roz* indiquent généralement l'éloignement, cependant ils ont perdu la caractéristique originelle d'espacement dans sa forme pure. Le sens initial est étendu par métaphore ou analogie. Avec les verbes désignant les actions physiques réalisées sur les objets, le sens d'éloignement dérive à celui de séparation en morceaux et de transformation de l'état de l'objet comme pour *rozkruszyć* « émietter ». Parfois ce sens peut aller jusqu'à avoir une connotation de destruction. La plupart des formations avec ce préfixe ont créé des mots et sens nouveaux.

Pour Janowska et Pastuchowa (2005), un petit nombre de verbes prennent un autre sens que l'éloignement avec le préfixe *roz*. Ces verbes désignent des états psychiques ou certaines apparitions physiques. Le sens du préfixe correspondra à l'évolution de l'action de base comme par exemple le verbe *rozśmiać się*, dont *śmiać się*, la base, signifie « rire ». Avec le préfixe, on pourra traduire comme suit : « éclater de rire, se mettre à rire ». Ce sens peut aussi être présent dans les autres verbes qui comportent le sens d'éloignement. C'est peut-être là une caractéristique de l'aspect accompli du verbe, de son caractère en cours de déroulement, de progression. Ainsi le verbe *liczyć* « compter » peut comporter le préfixe *roz*. Il signifiera alors « faire ses comptes, résoudre des problèmes de compte ».

Dans certains cas, le préfixe *roz* peut avoir une valeur de pléonasme. Par exemple, le verbe *mnożyć* « multiplier » peut avoir le même sens en étant précédé de *roz* ou signifier « pulluler » dans certaines circonstances.

La plupart des préfixes sont interchangeables avec d'autres préfixes du fait de leur synonymie. Ce n'est pas le cas de *roz* car sa signification est forte et spécifique et aucun préfixe n'a le même sens d'éloignement ou d'espacement. Occasionnellement, ce préfixe peut être rapproché de *od* quand l'éloignement est perçu de manière métaphorique. Dans ce cas, le sème de déplacement disparaît. Par exemple *rozgadnąć* et *odgadnąć* signifient tous deux « deviner ». Le préfixe *roz* peut aussi, dans le cas où il indique le début d'une action, être associé au préfixe *za*, c'est le cas pour *rozkwitać* et *zakwitać* qui veulent dire « commencer à fleurir ».

Observons le comportement d'un autre préfixe afin d'approfondir notre analyse des préfixes, lesquels constituent une particularité du système linguistique polonais, particularité que nous retrouverons peut-être dans nos résultats, et qu'il faut définir au préalable.

- Deuxième exemple : le préfixe *po*

Selon Janowska et Pastuchowa (2005), ce préfixe fait partie des plus utilisés au cours de l'histoire de la langue polonaise. Il a servi à la création du plus grand nombre de mots, environ 500. L'analyse des verbes créés au moyen de ce préfixe n'est pas aisée car le sens du préfixe n'est pas toujours clair et analysable. Ce flou sur le sens de *po* provient de l'ancien polonais.

On trouve ce préfixe principalement avec des verbes de mouvement. Son sens avec ceux-ci est difficile à décrire. Il peut traduire une idée de rapprochement ou au contraire d'éloignement. Par exemple lorsque *po* est ajouté au verbe *biec* « courir », l'idée d'éloignement se traduit par le sens de « fuir » ou par « aller quelque part en courant ». En ce qui concerne le rapprochement, on trouve un ensemble de verbes dont l'action se fait sur une surface. Par exemple *lać* signifie « verser » et *polać* peut se traduire par « verser sur ».

L'espacement exprimé par ce préfixe est très général puisqu'il peut s'agir d'éloignement comme de rapprochement. L'éloignement peut être métaphorique comme pour le verbe *pomówić* qui signifie « accuser ». Au contraire de *mówić* « parler », il y a un espacement entre la parole et les actes, les personnes accusées... *Pomówić* « accuser » contient une idée de champ éloigné de celui qui parle.

Le préfixe *po* peut comporter des indications de temps pour Janowska et Pastuchowa (2005). D'une part, il peut indiquer que l'action est effectuée dans un laps de temps relativement court : le verbe *począć* par exemple signifie « patienter » et son action ne peut être inscrite dans une longue durée (il s'agit d'attendre quelques minutes, heures, au plus quelques jours), au contraire de *czekać* (donc sans le préfixe *po*) qui indique que l'attente se fait sur une durée indéterminée, laquelle peut être longue (des années par exemple).

D'autre part, le préfixe peut mettre l'accent sur le début de l'action. Par exemple si on adjoint le préfixe *po* au verbe *znać* « connaître », le sens change en « rencontrer, apprendre à connaître ». *Poznać* concerne une rencontre qui vient d'avoir lieu entre des personnes.

Enfin le préfixe *po* peut mettre l'accent sur l'obtention de quelque chose. Par exemple le verbe *popatrzeć* signifie « chercher quelque chose des yeux ».

Le préfixe *po* dans son sens d'espacement (éloignement ou rapprochement) peut être rapproché des préfixes *za* et *na*. Ce dernier est interchangeable avec *po* quand l'action est effectuée sur une surface. Par exemple les verbes *pomazać* et *namazać* sont synonymes et signifient « enduire, barbouiller ». Cependant avec le préfixe *na*, on précise que l'action est faite sur un endroit particulier de la surface.

Dans son sens aspectuel de début d'action, le préfixe est synonyme d'un grand nombre de préfixes comme *od*, *um* ou encore *ze*. Ainsi les verbes *pomdleć*, *odmleć*, *umdleć* et *zemdleć* signifient tous « être sur le point de s'évanouir ».

Poussons davantage notre analyse des préfixes avec un aperçu de la formation des verbes et des préfixes. Cela nous apportera une connaissance au plus juste du verbe polonais et de son comportement sémantique ainsi que des relations des verbes entre eux.

2.3. Formation des verbes et préfixes

Les verbes sont principalement formés sur la base des noms et adjectifs. Les affixes jouent également dans la formation des verbes. Par exemple *król-owa-ć* « régner » a comme sens *król-owa* « reine » et vient de *król* « roi ».

Donnons un bref aperçu des différents sens que les préfixes peuvent donner aux verbes.

Selon Wróbel (in Grzegorzczkova, Laskowski, Wróbel, 1999), tous les préfixes donnent une certaine signification temporelle au verbe.

Le préfixe *prze* est lié à une action qui dure un certain temps. Par exemple *przeżyć sto lat* « vivre cent ans » ou *przechować kogoś dwa dni* « cacher quelqu'un deux jours » indiquent que l'action est persistante, continue pendant un certain temps.

Le préfixe *do* contient une indication de fin de l'action, c'est en quelque sorte une limite obligatoire comme dans *dospać do rana* « dormir jusqu'au matin » qui sous-entend qu'il ne faut pas se lever avant.

Le préfixe *wy* quant à lui indique que l'action a été réalisée avec un certain effort comme dans *wysiedzieć godzinę* « demeurer longtemps assis », sous-entendu dans l'attente de quelque chose.

Le préfixe *za* sert aux formations inchoatives avec une insistance sur le début de l'action comme dans *zakwitnąć* « fleurir, éclore ». Par ailleurs *za* peut également servir à décrire des actions sonores comme *zaszczekać* « se mettre à aboyer », ce sont en général des actions courtes et dont le début est mis en relief.

D'autres préfixes donnent des indications de nombre selon Wróbel (in Grzegorzczkova, Laskowski, Wróbel, 1999) :

- *Po* indique une pluralité des objets ou sujets concernés par l'action comme dans *pożenić synów* « marier tous ses fils ».
- *Wy* indique le nombre d'actions effectuées comme dans *wygasić światła* « éteindre toutes les lumières ».

Les préfixes peuvent également traduire une certaine intensité, comme *umęczyć* « exténuer, fatiguer, torturer » qui sous-entend « jusqu'à l'extrême, jusqu'aux limites » par rapport à *męczyć* qui signifie simplement « fatiguer, torturer », sans idée de le faire jusqu'aux limites du possible. Souvent on trouve le postfixe *się*, équivalent plus ou moins au pronom réfléchi *se*, derrière ce type de verbe : *nagadać się* « parler sans fin ».

- *Prze* dans ces conditions a le sens de « trop » comme dans *przeplacić* « payer trop cher ». Mais le même préfixe peut indiquer que l'action est effectuée sans but précis, avec plaisir : *przebiec się* « courir (pour se faire plaisir) » et on peut souvent dans ce cas rajouter le pronom *sobie* « se » : *pobiegać sobie* « courir (pour se faire plaisir) ». Si le pronom était absent dans ce dernier exemple, il n'y aurait plus la même connotation de liberté dans le fait de courir.

Avec le sens de « trop », selon des conséquences bonnes ou mauvaises, on trouve des préfixes comme *za*. Par exemple *zaczytać* signifie « s'absorber, se plonger dans la lecture, lire sans cesse ».

Certains préfixes sont utilisés pour donner un caractère officiel au verbe : *odczytać* « lire » est ainsi utilisé à la place de *przeczytać* « lire » pour des documents officiels.

Le préfixe *o(b)* se trouve souvent dans des verbes pour indiquer une relation entre sujets ou entre sujet et objet, par exemple *okłamać* « mentir à quelqu'un, tromper, abuser » indique un rapport entre sujets par rapport à *klamać* « mentir » qui n'en indique pas obligatoirement.

Certains préfixes ont une valeur rétrospective : *dosolić* « resaler » ou au contraire une valeur prospective : *zagotować* « faire bouillir » ou *przeczuć* « pressentir ».

Nombre de préfixes (comme *od*, *roz*, *s*) indiquent des directions comme l'éloignement de l'objet : *odciąć* « détacher, séparer » ou d'une partie de l'objet : *rozerwać* « déchirer, rompre (une partie d'un tout) » ou encore de la surface de l'objet : *ściągnąć* « retirer (la surface, l'élément externe) ».

Les préfixes peuvent contribuer aux noms d'actes de création comme *wyciąć* « découper (une forme précise, en tant qu'acte créatif) » ou *wymyślić* « inventer ». D'autres peuvent indiquer l'atteinte d'un but qui a présenté quelques difficultés : *domyślić się* « deviner ».

Selon Wróbel (in Grzegorzczkowska, Laskowski, Wróbel, 1999), les préfixes sont liés à la notion d'aspect, mais il faut prendre en compte deux plans : le formel et le fonctionnel. D'un point de vue formel, le dérivé avec préfixe a toujours un aspect accompli par rapport au verbe noyau : *jechać/wyjechać* : « aller, être en chemin/partir, être parti ». D'un point de vue fonctionnel, la différence est plus complexe entre les formes avec/sans préfixes. Plusieurs questions se posent, notamment celle-ci : le sens primaire du verbe sans préfixe peut-il être le même dans les deux aspects ?

Dans certains rares cas, les préfixes sont vides du point de vue du sens et de l'aspect. Ils soulignent simplement le caractère accompli du verbe, le faisant ressembler formellement aux verbes accomplis. Par exemple : *wrócić* et *powrócić* ont le même sens, « revenir, retourner », et le verbe sans le préfixe peut montrer un aspect accompli. Ces cas sont rares ainsi que le souligne Laskowski (in Grzegorzczkowska, Laskowski, Wróbel, 1999) pour qui peu de préfixes accompagnent simplement un changement d'aspect du verbe. La plupart indiquent bien un changement de sens du verbe. Dans un cadre purement aspectuel, en voulant donner un aspect accompli sans se soucier du sens, on peut choisir quasiment n'importe quel préfixe.

Le verbe polonais a comme particularité de pouvoir accepter divers préfixes, lesquels peuvent modifier son sens. L'usage d'une même base verbale avec l'un ou l'autre des préfixes peut rendre un énoncé conventionnel ou pas. Mais le verbe, selon sa combinaison avec tel ou tel préfixe, n'accepte pas tous les objets. Ainsi toute la complexité réside en ce qu'il garde son noyau de sens et par conséquent l'énoncé pourra être jugé non conventionnel mais pas invalide.

Le préfixe polonais compte dans le sens du verbe en plus d'en exprimer l'aspect. Les préfixes ont une charge sémantique qu'ils véhiculent au verbe. Sur ce point nous constatons une différence entre le système verbal français et polonais. Ce point va-t-il jouer dans certains énoncés non conventionnels de nos sujets ? Cette différence de systèmes linguistiques va-t-elle compter en tant que différence entre polonais et français au niveau des résultats ? Nous observerons nos résultats pour répondre à ces questions.

3. Bilan

La langue polonaise est une langue slave incluse comme le français dans le groupe des langues indo-européennes. Son alphabet est le latin et son système est proche du français du point de vue de la grammaire et de la conjugaison. Néanmoins quelques particularités existent qui reposent sur la notion d'aspect que ne partage pas le français mais que l'on retrouve par exemple dans la langue anglaise. Une autre spécificité à considérer est le comportement du préfixe verbal qui influe sur le sens du verbe. Cette singularité peut avoir son importance dans la hiérarchisation lexicale des verbes, car un préfixe peut spécifier le sens d'un verbe, ou alors

une même base verbale peut être générique ou spécifique selon le choix du préfixe. Nous verrons par la suite si ces deux particularités sont susceptibles d'apparaître dans nos résultats. Nous focalisons sur l'acquisition des verbes et les énoncés non conventionnels, nous allons poser ces éléments dans le chapitre suivant.

Chapitre 2

Acquisition des verbes en langue maternelle et énoncés non conventionnels chez les enfants et adultes en langue maternelle

Dans ce chapitre il est question de deux éléments.

D'une part, nous observons des théories sur l'acquisition des verbes par les enfants acquérant leur langue maternelle. Nous allons ainsi voir dans une première section les théories de Viberg (2002), Noyau (2005 ; 2008) et Bernicot (1981) sur l'acquisition des verbes génériques prédominant sur celle des verbes spécifiques.

D'autre part, nous traitons des énoncés non conventionnels selon leur classification courante : sur-extension et métaphore ; ainsi que du concept même de la non conventionalité dans le langage. Il s'agit de présenter dans une deuxième section la sur-extension, phénomène d'extension du sens des mots concernant les enfants. Le concept de sur-extension est notamment évoqué par Clark (2003) et Duvignau, Nespoulous et Gaume (2003).

Dans une troisième section, nous observons des théories sur la notion de non conventionnel et présentons en particulier la théorie de Lafont (1978) sur la praxématique. L'auteur y évoque le concept de métaphore, concept que nous présentons plus largement dans une quatrième sous-section. Nous examinons cette figure selon la présentation de divers auteurs, tels Lakoff et Johnson (1985), Ricoeur (1975) ou Searle (1979). A la métaphore nous lions la figure d'analogie que nous présentons en parallèle selon les hypothèses de Sander (2000). Nous ne citons pas exclusivement d'auteurs polonais pour cette partie, nous proposons des théories générales s'appliquant au polonais langue maternelle.

1. Acquisition des verbes chez l'enfant : générique vs spécifique

L'acquisition des mots n'est pas symétrique. En effet, il est postulé que les noms sont appris avant les verbes et, dans l'acquisition de ceux-ci, on noterait un décalage entre l'apprentissage rapide des verbes générique et celui plus lent des verbes spécifiques.

1.1. Verbes vs noms

Selon Noyau (2008, p.1), les verbes représentent des événements, des portions de temps où « quelque chose se passe », des évolutions, ainsi « la catégorisation des procès est particulièrement délicate, car contrairement aux entités (objets et personnes), ils n'ont pas de frontières intrinsèques et ils sont essentiellement relationnels ». Comme ils dépendent du contexte, la catégorisation est floue. Il n'est pas aisé en effet d'abstraire un événement de ses participants et circonstances. Du point de vue linguistique, le verbe est au centre de la prédication et porte des déterminations importantes pour l'énonciation tels que le temps, l'aspect (selon les langues) ou le mode, lesquels requièrent un long processus de grammaticalisation lors de l'acquisition.

Pour Gentner (cité in Clark, 2003), les enfants utiliseraient davantage de noms d'objets que de noms d'actions au début de leur parole, ceci a été observé en anglais, allemand, japonais, mandarin et turc.

Selon Zarębina (1978), qui a effectué une comparaison de trois enfants, deux filles et un garçon, de 18 mois, les noms sont également acquis avant les verbes. Cette expérience montre que le contexte de vie, le sexe de l'enfant et d'autres facteurs interviennent dans l'acquisition. Le lexique du garçon se compose de 32 mots et celui des deux filles de 118 et 178. Parmi ces mots, on relève des noms et interjections en grosse quantité : 62,5% (garçon), 55,9% et 82,1%. Les verbes ont un taux moins élevé : 18,7% (garçon), 18,6% et 7,8%. Il y a aussi beaucoup d'onomatopées. A noter que les mots ne renvoient pas forcément à des objets réels, par exemple *puma* (le nom d'un chien) est donné à tous les chiens. Grégoire (cité in Zarębina, 1978) a mené des études similaires sur deux enfants et obtient en termes de chiffres : 12,1% et 11,5% de verbes contre 63,6% et 69,9% de noms.

L'apparition des mots correspond à leur ordre dans la phrase. Selon Szuman (cité in Zarębina, 1978), les mots qui apparaissent en premier correspondent à : noms de personnes, mots injurieux, animaux, nourriture, corps, maison, objets domestiques, jouets, environnement extérieur, maladie, moyens de transport... L'enfant répond d'abord aux questions : *Qui est-ce ?* et *qu'est-ce que c'est ?*

Les verbes quant à eux, toujours selon Szuman (cité in Zarębina, 1978), dénotent des actions ou états : existence ou non-existence/présence ou absence (*nie ma* (polonais) : il n'y a pas) ; actions de mouvements (*położyć* : poser) ; actions ayant un impact sur les sujets (*rozbić* : casser) ; les mouvements de personnes (*biegać* : courir) ; le transport (*nosić* : porter) ; les positions (*leżeć* : être allongé) ; sons (*śpiewać* : chanter) ; émotionnel (*gniewać* : se fâcher). Les adjectifs qui apparaissent en premier sont par exemple la taille, la couleur et les sens corporels.

D'après Gentner (cité in Clark, 2003), cet ordre d'apparition reflète une tendance à lier les objets, selon la perception et la conception, comparés aux événements puisqu'ils seraient plus facilement identifiables et traductibles en une expression linguistique. La tendance va aux noms d'objets acquis en premier, ceci parce que les verbes sont de nature relationnelle et tiennent compte des participants à l'événement. Ils sont plus complexes que les objets et plus difficiles à acquérir.

Ces hypothèses provoquent toutefois un débat. En effet, des études parallèles sur des types de langues comme le coréen ou le mandarin parviennent à des résultats contraires. Dans ces types de langue, il a été observé une production supérieure de verbes aux noms selon Brown, Choi et Chopnik, Tardif ; Tardif, Shatz et Naigles (cités in Clark, 2003). Ces études sont contredites par Au ; Dapretto et Song (cités in Clark, 2003), leurs travaux montrent qu'il n'y a pas de preuves d'une tendance d'utilisation primordiale des verbes au détriment des noms, notamment en coréen. Le discours des enfants se composerait à la fois de verbes et de noms en proportions plus ou moins égales selon les circonstances.

Dans une étude comparative entre anglais et mandarin, Gelman et Tardif (cités in Clark, 2003) ont trouvé dans les deux langues que les enfants de moins de deux ans utilisent surtout des verbes quand ils jouent avec des jouets mécaniques, autrement ils utilisent plutôt des noms. La production des mots dépend à la fois du type d'activité et de la langue.

Une question se pose : pouvons-nous réellement supposer que ce qui est un nom pour l'adulte l'est également pour l'enfant ? Peut-on réellement lier les mots à des catégories grammaticales si l'enfant ne produit qu'un mot à la fois ? Par exemple, une étude de Griffiths et Atkinson (cités in Clark, 2003) a montré que des enfants utilisaient *door* « porte » ou *open* « ouvrir » invariablement en emploi nominatif ou verbal. Les enfants enregistrent également ce que leurs disent leurs parents, ils vont utiliser un nom pour un objet et un verbe pour une action si les parents leur ont ainsi présenté les choses. En définitif, penser que l'enfant utilise à dessein un nom ou un verbe c'est lui attribuer un savoir qu'il n'a pas.

Selon Viberg (2002), l'acquisition des verbes se fait plus tardivement que celle des noms, la raison en est que les champs sémantiques sont organisés autour d'un ou plusieurs verbes nucléaires. Cette organisation de verbes aurait un impact sur l'acquisition tardive des verbes ainsi que sur l'ordre de leur acquisition.

D'après Noyau et Paprocka (2000), le développement du lexique verbal dans les phases précoces de l'acquisition tarde par rapport à celui du lexique nominal dans l'acquisition initiale du langage. L'acquisition des verbes par les enfants serait, d'après Dietrich (cité in Noyau et Paprocka, 2000), différente d'un point de vue qualitative de celle des noms. Ainsi le lexique des enfants se développe selon des traits sémantiques : les états, puis les activités, puis les procès transitionnels et enfin les procès ayant la structure temporelle la plus complexe. Les verbes les plus précoces en langue maternelle se situent à un niveau de base de la catégorisation. Les auteurs classifient le degré de granularité selon les étapes de l'acquisition :

- étape précoce : représentation d'événements lacunaire, le lexique des procès se développe plus tard que celui des entités.

- étape élémentaire : la granularité sémique est faible, la désignation des événements s'effectue à un niveau de catégorisation de base (événement prototypique d'une famille d'événements comme *aller, prendre, mettre* et *faire*. La désignation des procès se fait par un répertoire de verbes de base (fréquents).

- étape intermédiaire : on constate davantage de granularité sémique et une désignation des événements à un niveau plus spécifique de catégorisation, l'accroissement du lexique des procès se fait par des éléments supplémentaires pour les principaux champs sémantiques de procès déjà pourvus d'un lexème de base.

- étape avancée : on trouve tous les degrés de granularité, du plus fin (désignation des procès par lexèmes spécifiques ou expressions verbales complexes) au plus minimal (utilisation de lexèmes ou expressions verbales super-ordonnés).

Dans la prochaine sous-section, nous allons développer l'acquisition des verbes selon la distinction verbes génériques et verbes spécifiques. Nous retrouvons Viberg (2002) et Noyau et Paprocka (2000) afin d'approfondir leurs théories.

1.2. Les verbes génériques acquis avant les verbes spécifiques

Selon Viberg (cité in Noyau, 2008), il y a une prédominance des verbes de base (ou verbes génériques) chez les enfants et les apprenants d'une langue étrangère. Ces verbes sont très fréquents, hautement polysémiques et présents tôt dans le lexique. Une partie de ces verbes est spécifique à une langue et l'autre se manifeste dans toutes les langues de la même manière : les verbes nucléaires. Les verbes nucléaires permettent d'instancier lexicalement par une unité fréquente et peu spécifiée chaque grand domaine sémantique. Les verbes nucléaires sont susceptibles d'extensions métaphoriques nombreuses et tendent à entrer dans des structures phraséologiques et à servir à la grammaticalisation. D'après Viberg (2002), aux premières phases d'acquisition du lexique verbal, on constate la prédominance de verbes dits nucléaires du type *faire, dire, prendre, voir*. Ils appartiennent à des domaines sémantiques et en sont en quelque sorte les représentants. Ainsi le verbe *faire* serait en quelque sorte le verbe phare des verbes d'activité.

Slobin (cité in Bruner, 1987) suggère pareillement qu'il y a des modes types par lesquels l'enfant fait l'expérience du monde tel un événement transitif type. Par exemple, un verbe comme *casser* pourrait correspondre à un événement de détérioration type que les locuteurs enfants ou adultes emploient avant d'enrichir leur lexique. Et selon Bernicot (1981), les verbes généraux (ou verbes de base) sont acquis plus aisément que les verbes spécifiques.

D'après Clark (2003), les enfants attribuent en premier des traits généraux aux mots puis au fur et à mesure ils rajoutent des traits spécifiques. Cette tendance à recourir aux verbes de base est universelle dans l'acquisition du langage pour Noyau (2005 in Grossman, Paveau et Petit).

Dans une étude de Clark (cité in Bernicot, 1981, p.23) portant sur les enfants de 2 ans, il est montré que les verbes produits sont le plus souvent très généraux, du type *faire* ou *aller*. *Faire* est utilisé pour décrire des actions très variées comme *couper*, *écrire*, *ouvrir*... L'auteur propose ainsi sa théorie des « traits sémantiques » selon laquelle le mot est constitué de traits plus ou moins spécifiques et l'enfant les acquiert du plus général au plus spécifique. Les enfants emploient souvent *aller* et *mettre*, le premier prenant une signification générale de « mouvement » et le second de « mouvement d'un objet vers un lieu ». Mais *aller* peut désigner autre chose comme le bruit produit par les animaux ou les véhicules ou l'apparition/disparition d'un objet. Les premières représentations sémantiques peuvent être composées des traits les plus généraux de leur signification ou de traits qui ne font pas partie du contenu sémantique admis habituellement par les adultes. Il faut donc envisager un processus de disparition de certaines composantes des représentations sémantiques initiales. Toujours selon cette étude, il est aussi mis en avant que les premières représentations sémantiques peuvent être constituées de traits qui ne font pas partie du contenu sémantique généralement admis par les adultes. Gentner (cité in Bernicot, 1981, p.24) considère qu'un item peut être utilisé seulement lorsqu'un ou plusieurs traits de sa représentation sémantique sont présents. Selon cet auteur, l'enfant emploie des verbes qu'il connaît bien, ce qui le conduit à utiliser des verbes de base (ou verbes génériques) pour des actions qui n'ont que quelques traits en commun avec le contexte de production.

Gougenheim, Rivenc, Michéa et Sauvageot (1964) effectuent une étude sur la fréquence des mots. Dans cette étude *faire* est à la 19^{ème} place, *prendre* à la 77^{ème}, *mettre* à la 85^{ème}, *couper* à la 453^{ème} et *casser* se retrouve à la 770^{ème} place du classement. Ces verbes généraux sont parmi les plus fréquents.

Noyau et Paprocka (2000) évoquent la notion de granularité sémique en ce qui concerne les procès. Par exemple *regarder* appartient à une catégorie large sémiquement plus dépouillée que ses synonymes *fixer*, *contempler* ou *toiser*, lesquels appartiennent à des catégories plus étroites, sémiquement plus chargées. Un lexique peu fourni pour les procès amène à les catégoriser par des désignations lexicales de base qui se tiennent à un niveau prototypique de segmentation des procès (action simple produisant un changement finalisé par un but) : *casser*, *aller*... Au contraire, un lexique riche permet de dénoter des procès par des lexèmes plus spécifiques (*gambader*, *flâner*...) vs des unités lexicales de base (*aller*).

La signification d'un verbe de mouvement, par exemple, est apprise par adjonctions et combinaisons progressives de traits sémantiques selon une étude de Clark et Garnica (cités in Bernicot, 1981, p.18). Pour le verbe *aller*, le trait général relatif au mouvement est connu avant des traits spécifiques relatifs à la source. Les représentations sémantiques se construisent par adjonction et combinaisons progressives de traits sémantiques. Une étude de Gentner (cité in Bernicot, 1981, p.19) sur les verbes de transmission ou de possession, comme *donner*, *vendre* ou *échanger*, montre une acquisition progressive des traits sémantiques des plus généraux aux plus spécifiques.

Une étude de Bramaud du Boucheron et Pérez (cités in Bernicot, 1981, p.30) sur des verbes du type *couper*, *ouvrir* ou *écraser* dans des contextes familiers, irréalisables (exemple :

j'ouvre la porte avec un ouvre-boîte) ou bizarres (exemple : j'ouvre la lettre avec une clé) met en valeur que les jeunes enfants (moins de 7 ans) ont des difficultés à se représenter un événement inconnu. Dans les premières représentations sémantiques de l'enfant, les connaissances liées à l'expérience réelle de l'action désignée par le verbe sont importantes.

La représentation sémantique d'un verbe est celle d'une ou plusieurs situations ; elle est concrète et dépend d'éléments nucléaires et modaux indifférenciés. Observons la représentation sémantique du verbe *acheter* proposée par Bramaud du Boucheron (cité in Bernicot, 1981, p.38) pour un enfant de 2-3 ans : « on va au magasin, la dame à la caisse a un tablier rouge », « on a des sous », « après on peut manger des bonbons ». L'argent, l'action, l'objet, la localisation ne sont pas dissociés, les éléments sémantiques sont globaux et la décomposabilité est faible. Pour un enfant de 4-7 ans, les représentations sémantiques du verbe *acheter* équivalent à « la maman fait ses commissions avec un panier et un porte-monnaie », « la maman va à la boulangerie », « la maman donne des sous au boulanger », « le boulanger donne le pain à la maman », « la maman s'en va avec son pain », « le boulanger met l'argent dans sa caisse ». Le nombre de modalités connues par l'enfant varie selon les verbes, il peut même se limiter à une seule. Néanmoins les éléments qui composent les représentations sémantiques d'un enfant font généralement partie de celles des adultes. Ainsi l'enfant peut comprendre et produire un verbe dans des situations nouvelles.

Bernicot (1981, p.33) postule que : « Les représentations sémantiques d'un individu sont principalement déterminées par sa « connaissance du monde » c'est-à-dire l'ensemble des connaissances pragmatiques acquises par le sujet. Elles dépendent du niveau cognitif et de son expérience du monde ». Ces deux facteurs participent au développement de l'individu. Ainsi il existe un lien entre langage, niveau cognitif et expérience du monde, lesquels dépendent les uns des autres. Le niveau cognitif correspond à la capacité à réaliser une certaine activité mentale. Selon Inhelder et Piaget (cités in Bernicot, 1981, p.34), l'expérience correspond aux événements auxquels on participe ou auxquels on est spectateur, englobant objets, personnages, lieux... S'y ajoutent les interactions avec autrui. C'est uniquement au contact d'adultes que l'enfant peut acquérir pour un mot la représentation sémantique qui correspond au consensus social. Elle est indispensable pour comprendre et se faire comprendre, bref, pour communiquer. Les représentations sémantiques apparaissent comme des connaissances plus ou moins particulières qui ont pour origine les expériences perceptivo-motrices de l'enfant. Elles dépendent du milieu physique et social. Qui plus est, les données de l'expérience sont traitées voir transformées par le système mental. Par ailleurs, les représentations sémantiques sont interdépendantes car elles se construisent en rapport les unes avec les autres.

L'analyse de la représentation sémantique des verbes doit tenir compte de leurs caractères spécifiques et du consensus social existant parmi les adultes d'après Bernicot (1981, p.35). Un verbe désigne une action qui peut être effectuée de diverses façons, le contexte spécifie son déroulement selon Schank (cité in Bernicot, 1981, p.35). Le noyau de la représentation sémantique est la part de signification inchangée quel que soit le contexte comme « donner de l'argent » pour *acheter*. Le nombre de modalités est lié au degré de spécificité du verbe, les possibilités sont plus vastes pour un verbe générique comme *donner* que pour un verbe spécifique comme *hypothéquer*.

Ehrlich (cité in Bernicot, 1981, p.35) quant à lui distingue le réel et le psychologique. Par exemple, pour chaque verbe il existe un nombre de modalités théoriquement possibles et un nombre de modalités réellement connues par le sujet. Le nombre de ces dernières sera plus faible chez un sujet ayant une vie répétitive que celui qui a une vie variée. Le noyau est nécessaire alors que les modalités sont probables. Ils sont tous deux définis en termes

d'éléments sémantiques ce qui implique une décomposabilité des signifiés pour Bernicot (1981, p.37). Un élément sémantique du noyau s'applique à toutes les réalisations de l'action, alors que celui de la modalité est spécifique à une action donnée.

L'enfant utilise parfois un verbe (souvent générique) pour une action ou avec un objet auquel il ne convient pas. Lorsqu'il étend un verbe à d'autres contextes, l'enfant fait ce que certains auteurs comme Clark (2003) nomment une sur-extension. Ce phénomène est considéré comme un phénomène d'énoncé non conventionnel selon Winner (1978).

2. La sur-extension chez l'enfant ou comment étendre le sens d'un mot à d'autres contextes : noms vs verbes

Une des classifications d'énoncé non conventionnel produit par l'enfant est nommée sur-extension. L'enfant, lorsqu'il acquiert sa langue maternelle, a peu de lexique et il doit s'exprimer avec ce qu'il possède. Afin de se faire comprendre, il emploie des mots en sur-extension c'est-à-dire des mots employés en dehors de leur contexte d'usage.

2.1. Pallier un manque de lexique

Les enfants ne maîtrisent pas totalement les mots au départ de leur apprentissage et les appliquent de manière non conventionnelle. De plus, selon Vygotski (1985), la signification se modifie au fil du temps pour l'enfant : elle s'étend ou elle se restreint.

D'après Anglin (1977), il y a 6 phénomènes d'énoncés non conventionnels précédant le stade ultime. Ce stade (7) du développement du langage chez l'enfant est caractérisé par la concordance du mot avec celui de l'adulte : on applique le mot *personne* à des bipèdes, par exemple. Autrement dit, le stade ultime est d'arriver à la conventionalité. Avant cela, il fait entre autre des sous-extensions (1) et des sur-extensions (2). Il y a ainsi 6 phénomènes d'énoncés non conventionnels :

- Pour Bassano (cité in Kail et Fayol, 2000) et Anglin (1977), la sous-extension (1) correspond à un emploi d'un mot de façon restreinte, par exemple un enfant n'emploiera *chaussure* que pour faire référence aux chaussures de sa mère. Le phénomène est lié à celui de contextualisation, un mot est lié à un contexte spécifique.
- Le phénomène inverse est celui de sur-extension (2), l'enfant étend alors de manière excessive l'emploi d'un mot. Par exemple l'enfant va utiliser le mot *chat* pour faire référence à tous les animaux à quatre pattes. Le fait est que l'enfant étend le sens d'un mot nouveau à des objets qui ont des liens taxinomiques, une ressemblance de famille.
- L'enfant peut encore faire des chevauchements (3) : appliquer *fleur* à des fleurs sauf les roses mais l'étendre à d'autres plantes.
- Ou bien il n'y a aucune concordance sur l'emploi du mot (4) : *chien* employé pour *fleur*.
- Le cinquième processus (5) caractérise un terme que l'enfant n'applique à rien : par exemple philodendron, peu familier.
- L'enfant peut inventer un terme qui n'existe pas dans le vocabulaire de l'adulte (6) : *dee-dee* pour les voitures.
- Stade ultime (7) : concordance du mot de l'enfant avec celui de l'adulte.

Selon Anglin (1977), les sur-extensions sont plus fréquentes en production et les sous-extensions en compréhension.

Gelman (1998) nous informe que beaucoup d'études concluent que les sur-extensions sont plus fréquentes en production qu'en compréhension (Kay et Anglin, Rescorla, Mervis et Canada, Mervis et Mervis cités in Gelman 1998) et que d'autres suggèrent qu'il n'y a pas véritablement de sur-extensions en compréhension, qu'elles ne sont que des limites de compétence (Fremgen et Fay, Chapman et Thomson cités in Gelman 1998).

L'enfant qui fait une sur-extension peut la faire pour deux raisons : parce qu'il n'arrive pas à extraire le mot adéquat ou au contraire malgré son habilité à extraire le mot adéquat. Les adultes font très peu de sur-extensions par rapport aux enfants nous précise Anglin (1977).

Les sur-extensions peuvent être cataloguées comme des erreurs, l'erreur étant caractéristique de la déviance par rapport à une norme et les énoncés issus de la sur-extension étant en dehors de la norme. On parle d'erreur dès lors qu'il y a un décalage avec l'emploi conventionnel. Pour Gelman (1998), les sur-extensions peuvent traduire des erreurs d'emploi, par exemple l'enfant va nommer un objet *chien*, alors qu'il sait que ce n'est pas un chien, mais comme il ne sait pas comment le nommer il prend un terme proche. Les énoncés non conventionnels que font les enfants sont fondés sur les liens en taxinomies et la forme des objets, par exemple ils disent *lune* pour *pamplemousse*. Mais est-ce qu'ils pensent véritablement que *lune* s'applique à *pamplemousse* ?

Néanmoins Winner (1978) oppose la notion d'erreur à celle de sur-extension. L'auteur considère uniquement comme erroné un énoncé qui ne coïncide aucunement avec celui d'un adulte, autrement dit un énoncé dont les critères de ressemblance entre les objets sont trop subjectifs pour être partagés par nombre de locuteurs. Nous postulons dans ce travail contre la notion d'erreur et préférons le terme d'énoncé non conventionnel.

Selon Clark (2003), la majorité des sur-extensions est basée sur une similarité de forme entre le référent des adultes pour le terme en sur-extension et la cible des enfants. Par exemple, le terme *baw* pour *ball* (balle en anglais) pris pour désigner en sur-extension une pomme, du raisin, des œufs ou en réalité tout ce qui est rond. D'après Anglin (1977), ce critère de ressemblance perceptuelle est dominant par rapport aux autres critères communs comme l'association selon une contiguïté et la similarité fonctionnelle. Les sur-extensions peuvent également s'appuyer sur des caractéristiques telles que le mouvement, le son, le goût, la taille ou la texture, comme par exemple le mot *sch* pour imiter le son du train (exemple d'Anglin 1977 tiré de l'allemand) et qui s'applique à tous les types de machines en mouvement. Dans le domaine des sur-extensions, il est difficile de savoir si l'enfant s'appuie sur la forme, la taille ou la catégorie taxinomique ou les trois à la fois.

Bernicot (1981, p.16) résume la théorie de la sur-extension de Clark en quatre points :

- 1) Les surextensions ont toujours été observées chez des enfants âgés de 1 an 1 mois à 2 ans 6 mois, pour un mot donné la période des surextensions ne dure guère plus de 8 mois et peut être très brève.
- 2) L'arrêt des surextensions coïncide avec l'accroissement du vocabulaire de l'enfant et le développement de l'activité de questionnement du type : « qu'est-ce que c'est ».
- 3) Les surextensions portent seulement sur certains mots.
- 4) Les surextensions sont fondées sur des traits comme le mouvement, la forme, la taille, le son, qui dérivent directement de la perception qu'a l'enfant des propriétés des objets qui l'entourent.

Selon Duvignau, Gaume et Nespoulous (2004), ce type de production démontre une flexibilité sémantico-cognitive primordiale dont la baisse peut même être le reflet d'une pathologie : le syndrome d'Asperger. La sur-extension est essentielle dans les premiers pas du langage de l'enfant.

2.2. La sur-extension comme stratégie palliative

Clark (2003) et Gelman (1998) se rejoignent sur le but des sur-extensions : combler des lacunes lexicales naturelles pour l'enfant en acquisition de sa langue. Avec son vocabulaire limité, l'enfant étend le sens d'un mot pour satisfaire un besoin de communication. Par exemple un enfant de deux ans utilise en sur-extension le mot *chien* pour désigner un chat, un mouton, un cheval, en définitive des mammifères à quatre pattes. Pour Clark (2003), il paraît invraisemblable que l'enfant ne connaisse pas encore la différence entre tous ces animaux, mais le mot cherché peut être inaccessible et c'est pourquoi l'enfant va choisir un terme proche selon les caractéristiques citées plus haut de la forme, du goût, la catégorie taxinomique, etc.

Ce déficit lexical, qu'il faut combler pour communiquer au quotidien, nécessite la mise en œuvre de moyens et, selon Nespoulous (in Duvignau, Gaume et Nespoulous, 2004), la production des sur-extensions permet de combler ces trous en tant que « stratégie palliative ». La « stratégie palliative » serait une contrepartie au statut d'erreur et Nespoulous (1996, p.423) a appliqué en premier lieu cette expression au locuteur aphasique : « L'aphasique-en présence de son handicap-va tenter, et dans bien des cas réussir, à déployer une panoplie de stratégies pour s'adapter à son déficit et essayer de le contourner afin de satisfaire ses besoins communicationnels quotidiens ». Un rapprochement entre le locuteur aphasique et le locuteur enfant est effectué par Duvignau, Gaume et Nespoulous (2004), comme les deux profils sont en manque de mots. Duvignau, Gaume et Nespoulous (2004) font un bilan positif des sur-extensions. L'accent est mis non plus sur ce que sont ces énoncés par rapport à la norme, c'est-à-dire des déviances, mais sur ce qu'ils permettent de faire aux sujets en manque de mots. Ces énoncés prouvent une capacité à communiquer, des habiletés à contourner leur handicap, ils ont une utilité certaine dans l'acquisition du lexique. Le jeune enfant n'est plus associé au déficit qui caractérise son lexique mais aux stratégies dont il fait preuve. La portée palliative des sur-extensions permet de contrer la notion d'erreur en ce qui concerne ce type d'énoncé.

Gentner (1978) postule que les enfants choisissent parfois un mot alors qu'une partie de son sens uniquement s'applique. Ils baseraient le sens d'un mot nouveau sur les données conceptuelles établies et possédées, ils feraient un usage large des verbes plus que pour les noms, étendant ainsi le verbe à différentes situations. L'auteur considère que l'enfant a la capacité de faire des analogies et des extensions créatives.

La production de sur-extensions est classifiée comme une production d'énoncés non conventionnels chez l'enfant. Nous allons à présent considérer ce qui caractérise un énoncé non conventionnel en général.

3. L'expression des concepts et de la réalité sous liberté contrôlée : norme et illégalité dans le langage

Cette section traite de la notion de non conventionalité dans le langage à travers notamment la théorie de la praxématique de Lafont (1978).

Nous présentons dans un premier temps la praxématique et la notion de praxème. Le non conventionnel s'oppose à une norme établie par une communauté linguistique. La communication avec autrui ne peut être réussie que si elle respecte les normes d'usage. Le mot est en quelque sorte une valeur marchande selon Lafont (1978) et, comme nous allons l'observer dans un second temps, il sert à troquer des idées. L'apprenant d'une langue est hors norme sémantiquement dans le sens où il ne dispose pas de la totalité du lexique qui lui permettrait d'observer les règles des échanges et la combinaison usuelle des mots entre eux. Le non conventionnel est tout ce qui ne respecte pas cette norme sociale et qui peut être dangereux dans le sens où il empêche la transmission des idées de façon correcte. Chaque locuteur doit se soumettre à des règles, il ne peut communiquer ses idées comme il l'entend. Nous allons voir dans un troisième temps que néanmoins chaque société programme certaines de ses défaillances langagières et le non conventionnel est ainsi toléré au sein du langage. Décrire la réalité ne peut se faire qu'au sein d'un langage standardisé, mais pour certains auteurs, et notamment Jakobson que nous présentons dans une quatrième sous-section (cité in Lafont, 1978), le langage ne dépeint pas la réalité.

Començons par présenter la notion de praxème, liée à la notion de norme linguistique.

3.1. La notion de praxème

Lafont (1978) emploie le terme de praxème lequel est l'anti-thèse du signe. L'acquisition d'une langue se réalise par l'apprentissage de réseaux de probabilité conjugués à la connaissance du sens des praxèmes, néanmoins ces significations ne sont pas inhérentes au praxème en tant que tel. En effet, c'est la mise en discours et en situation qui va déterminer le sens réel et chaque usager possède des modèles de production qui correspondent au réglage du praxème. Nous pouvons comprendre cela ainsi : les praxèmes sont porteurs d'une signification mais leur véritable sens apparaît quand ils se conjuguent avec d'autres praxèmes. À travers une linguistique qu'il nomme praxématique, Lafont (1978) tente de saisir ainsi le « langage de la vie réelle ». L'auteur évoque un réglage du praxème sans lequel le langage disant tout à tout instant ne dirait jamais rien. En effet, les événements du monde sont illimités et si le langage l'était également, il ne pourrait y avoir aucun apprentissage car la nouveauté n'aurait pas d'homologue de sens. Il n'y aurait que des hapax. Le nombre limité des éléments et leur réemploi constant sont à la base de la communication. L'unique forme d'événement saisie par un hapax ou une nomination qui ne passe pas par la catégorisation est le nom propre. L'aboutissement de la communication passe donc par le calcul d'une probabilité significative.

Pour Lafont (1978), le sens n'est produit que dans l'actualisation. Faire de la nomination un absolu, c'est ramener le sens du discours dans le praxème, le produit dans l'instrument de production. Dès lors il n'y a plus praxème mais « le mot qui a un sens » et le sens n'est plus un existant dans l'existentiel du discours, il devient un être de sens. Le praxème est un sens actuel qui dépend d'un individu, d'un groupe d'individus ou d'une communauté à un moment donné, le praxème évolue. Il n'y a pas de sens antérieur à sa réalisation en système, à son « incarnation », le sens ne préexiste pas à son emploi.

L'adhérence d'un praxème, tel que *ville* par exemple, à la production de sens n'a lieu que par rapport à une expérience référentielle complexe : expérience d'unités d'habitat humain faites d'une concentration d'hommes en un lieu, relation sociale fonctionnelle entre l'unité et son environnement (ville et campagne), une communauté de mœurs, etc. Le sens est toute l'expérience nous précise Lafont (1978). Les occasions langagières rendent compte de cette expérience : *la ville est peuplée, l'esprit de la ville*, etc. Ceci permet de reprendre ce qui a été dit sur le praxème, à savoir qu'il est inapte à produire seul du sens sans le message. En termes guillaumiens, le praxème est une unité de puissance, il n'est pas le sens mais des possibilités de sens. Le praxème est l'intermédiaire d'une potentialité qui va être expliquée en langage effectif. Il fait passer une puissance productrice de sens et non un signifié. Néanmoins le praxème a une certaine forme et la transition ne se fait pas par n'importe quel praxème.

Prenons un autre exemple : le praxème *vache* dans lequel nous dénombrons les sèmes « être animé », « bovin », « femelle » opposés à « inanimé », « ovin », « mâle ». C'est l'expérience seule des usagers qui construit ces entités. Le sème « bovin » fait état d'une expérience complexe dans une conceptualisation scientifique : « mammifère », « a des sabots », etc. C'est une expérience partagée par les éleveurs de bovins et tout locuteur partageant la même culture. Chaque praxème peut poser un problème de compétence culturelle, par exemple un paysan connaît la différence entre *vache* et *génisse* : « a vélé » vs « n'a pas vélé », ce qui n'est pas forcément le cas d'un citadin. De même un enfant de citadin, sans expérience référentielle, même en possédant le signifiant *vache*, ne décodera rien.

L'analyse de la langue en domaines d'usage est traditionnelle, chacun répondant à des expériences socio-historiques de collectivités culturelles. Les rapports de l'homme et de son environnement sont complexes. Le lexique est ainsi l'héritage de différentes taxinomies sociales et techniques. Par ailleurs l'économie mène les programmes de sens, par exemple utiliser *vache* c'est ne pas avoir à utiliser « être animé », « bête », « mammifère », etc. De même, l'actualisation de *poule* restitue l'étage *femelle* vs *mâle* présent dans l'actualisation de *vache*.

L'auteur s'est également intéressé aux catégories grammaticales. Prenons un exemple : « la roue tourne ». Lafont (1978) remarque que les éléments exécutent le même programme de sens (l'exemple est un pléonasme). Cependant *roue* le détermine socio-historiquement mais pas *tourne*. Ce dernier élément définit une mobilité circulaire comprise dans nombre d'objets mobiles de l'univers. Verbes et adjectifs appartiennent à la nomination métapraxémique : les praxèmes tels que *roue* ou *vache* sont denses du point de vue significatif et historique alors que *grand* ou *tourne* le sont moins. Par ailleurs, dans chaque langue, nous relevons des praxèmes à un niveau de généralité du sens, économiques du point de vue de la nomination, qui ont pour utilité de nommer dans les occasions d'embarras : *chose, truc, machin*, etc. Un praxème dense pourrait nommer avec exactitude l'objet en question.

Lafont (1978) cite quatre fonctions de l'actualisation praxémique :

- a. La praxémisation en densité assujettie aux compétences techniques des usagers (ex : *vache*) où a lieu la dialectique ipséifiante représentant le réel.
- b. La praxémisation en généralité dépendante de l'idéologie du groupe qui délivre des nominations de connexions programmatiques (*grand, durer*) où se clarifie la dialectique ipséifiante elle-même.
- c. La praxémisation en lien avec la culture qui reflète les productions historiques les plus élaborées des sociétés en tant que fabrication de sens.
- d. La dépraxémisation qui élabore des parapraxèmes et métapraxèmes pour apporter une nomination systématique au grammatical et métalinguistique.

La différence entre forme et contenu tient dans leurs fonctions en tant que structure du monde ou du vécu. Selon Lafont (1978), la forme n'interprète pas une substance en contenu linguistique. La mise en forme linguistique du réel s'affine de représentations générales qui révèlent en les systématisant des mécanismes en œuvre dès l'origine du langage, dès l'analyse prélangagière peut-être de l'expérience sensible. La notion de praxème se rapporte à la notion de groupe, de société, le praxème est un programme de sens activé par les contacts des individus entre eux.

3.2. *Le mot comme valeur marchande*

Il peut exister un parallélisme entre le langage et le commerce. Sous un certain angle, le langage est un troc d'idées comme le commerce est un échange d'objets. Pour que le troc fonctionne les règles doivent être respectées. Pour Klein (1989), l'enfant apprend à exprimer ses sentiments, émotions et désirs selon les normes sociales. Klein (1989, p.7) place l'acquisition de la première langue sous la maxime : « Deviens (à peu près) comme les autres » ou encore « acquiers une identité sociale et dans le cadre de cette identité sociale une identité individuelle ». Les idées sont donc cadrées selon des réglementations à respecter en terme de langage. Acquérir un langage naturel sert à la socialisation, à structurer culturellement la manière dont les enfants perçoivent et conceptualisent les différents aspects de leur univers. Comme ils essaient de comprendre les actes de communication qui leur sont destinés, les enfants s'engagent dans des processus spéciaux de catégorisation et des prises de position conceptuelles. Le langage ajoute un panel de catégories conceptuelles et de points de vue supplémentaires au répertoire humain, tous construits dans le but de communications linguistiques.

Lafont (1978) effectue un parallèle entre le mot et la monnaie : le mot serait la monnaie d'échange des idées. Selon les marxistes, l'humanisation de l'activité passe par un modèle social de production susceptible d'être acquis. C'est par la valeur, cette abstraction, que la société se structure et s'informe. La théorie marxienne distingue valeur d'usage et valeur marchande. La valeur d'usage correspond à l'utilisation des propriétés pratiques des objets, elle vise à satisfaire les besoins humains et assure la survie de l'espèce. Elle n'est présente que dans le corps social et les productions sont des produits échangés. La valeur d'échange est la forme que prend la valeur d'usage. Ces définitions des théories marxiennes sont superposables de deux manières à la praxis linguistique selon Lafont (1978). Dans le langage, qui sert d'une part à l'expression des affects et d'autre part à la socialisation de l'activité, le praxème présente la valeur d'usage sous les traits de valeur d'échange. Les outils de production du sens sont des outils de communication qui satisfont à l'homme en tant que moyens d'échange. La modification de la valeur d'usage en valeur d'échange, dans tout acte de parole, constitue le réglage du praxème (nous avons évoqué le réglage du praxème dans 3.1) et le sens a ainsi des contraintes sociales.

Certains auteurs comme Leibniz (cité in Lafont, 1978) et Saussure (cité in Lafont, 1978) définissent le langage suivant l'économie politique. Ainsi le réglage du praxème devient un commerce de produits reconnus et le sens une marchandise. Saussure (cité in Lafont, 1978) emploie le terme *signification* pour dénommer le concept et ceci correspond à la réification-essentialisation telle qu'elle se manifestait dans l'idéologie marchande. La *valeur* complète la *signification* en tant que forme marchandise, on troque un mot contre une idée, on fait une comparaison entre deux mots.

Par exemple pour Lafont (1978), le visage d'un Dieu sur une monnaie est le signe linguistique lui-même, l'idée souveraine. L'auteur installe le praxème, anti-thèse méthodologique du signe, et y remplace le signifié-concept par l'instrument pratique de la signifiante. La praxématique s'inscrit dans un ensemble théorique de matérialisme dialectique et historique. Elle est un remplacement d'une théorie antérieure de la connaissance, de la théorie de l'idée par une théorie contradictoire que le matérialisme dialectique a rendu pensable, à un certain point de l'histoire où les sciences de la nature, le progrès des moyens de production, le développement même de la critique des idéologies à travers la lutte des classes se prêtent à leur concours. Elle est la formulation en praxis de linguistique de l'offensive d'une nouvelle compréhension de l'homme et du monde. Lafont (1978) reproduit le moment entre Kant et Marx, quand, sur un plan de critique philosophique des concepts aux purs concepts de l'entendement, aux règles transcendantales de synthèse, à un inventaire interne et invariable de la conscience en général, se substituent la synthèse de la matière du travail par la force du travail, les catégories de l'homme manipulant. C'est une pratique d'analyse du langage contingente à ses procédures techniques qui doit reproduire en décalage d'histoire les efforts déployés avant elle pour rendre un compte aussi complet des faits de langue.

Les échanges entre valeurs se font selon des règles partagées par une communauté, c'est ainsi que se règle le praxème.

3.3. Réglage du praxème : le langage conforme à une convention

Les règles qui régissent les échanges d'idées conditionnent la construction des concepts. Ceux-ci ne peuvent être énoncés que selon un emballage spécifique c'est-à-dire un langage normalisé. Le langage est étroitement lié à la société.

Tomasello (1999) postule que le langage est une forme de cognition emballée pour des besoins de communication interpersonnelle. Les êtres humains souhaitent partager leurs expériences avec les autres et, au fil du temps, ils ont créé des signes conventionnels dans cette perspective. Le processus d'acquisition de ces signes conventionnels conduit l'être humain à conceptualiser les choses de manière unique, ce que Slobin (cité in Tomasello, 1999) nomme « penser afin de parler », car la communication de l'homme requière des formes uniques de conceptualisation. Tomasello (1999) préfère parler de cognition linguistique et l'auteur distingue trois aspects de celle-ci :

- la division de la référence entre événements (ou états) et participants,
- le point de vue sur la scène de référence,
- la catégorisation de la référence.

Pour Lafont (1978), le fonctionnement pratique du praxème équivaut à un réglage du sens comme nous l'avons déjà énoncé. Des énoncés, tels que *la roue mange* ou *la vache est verte*, violent la règle de non-contradiction pratique mais sont possibles, car la structure phrastique binaire rend envisageable la relation entre diverses unités, à condition de leur compatibilité grammaticale. Ceci permet un sens illimité, des connexions infinies et des déboitements de programme. La praxis linguistique devient ainsi jeu autonome, loin du symbole du réel. Cette règle de non-contradiction pratique étouffe la permissivité en faveur des restrictions exigées par le réel. Pour Lafont (1978), monde matériel et expression verbale sont deux choses distinctes. L'auteur pose la thèse de la logosphère (terme qui désigne une époque), forme et pensée pratique du réel. Nous notons des programmes de sens et des refus de programmes dans chaque système linguistique.

Le dérèglement du praxème correspond aux figures de rhétorique, anomalies normalisées comme par exemple la figure de la métaphore. Celle-ci viole la règle de non-contradiction pratique, la nomination du réel est hors-contrôle. En effet, la convention défend de tout dire, ce qui rend illégaux des messages recevables sur le plan linguistique pour Lafont (1978). La société crée ainsi un ordre linguistique (et règle le praxème de façon restrictive), ce qui crée une légalité *vs* une illégalité dans le langage social. La société censure les praxèmes, elle établit un tribunal du bon sens.

Cependant la légalité du sens peut disparaître au profit de l'imaginaire, ce sera alors une illégalité domptée et contenue dans un ordre établi, représenté en général par la figure de la métaphore. Les métaphores classiques sont ainsi facilement décodables et en quelque sorte contrôlées. Dans une métaphore, un élément commun permet de passer d'un praxème à l'autre, et bien que le discours présente ces deux praxèmes comme distincts *a priori*, la métaphore croise ces programmes praxémiques. Cette figure va ainsi à l'encontre de la logique du discours. La métaphore est sans limites, elle exprime que « tout est tout ». La société a légalisé la métaphore en tant que désordre car les images du réel qu'elle véhicule sont acceptées, ainsi les pouvoirs créateurs du langage ne mettent pas en danger sa logique. Selon Lafont (1978, p.172), la société s'est octroyée « la poétique pour se protéger de la poésie, le beau délire pour se protéger de la folie, un élargissement de la conscience du monde pour se protéger du rêve ».

Par ailleurs, une multiplicité de légalités se rencontre lors du réglage du praxème. On assiste à une démultiplication du marché du sens, ce qui renvoie au couple *dénomination* et *connotation*, lequel restitue ce réglage avec ses limites, sa coercition et son idéologie. La dénotation correspond à la légalité, à la dénomination recevable par les usagers de la langue, tandis que la connotation est une annexe, illégale et fausse. En effet sur le marché du sens, seul le praxème réglé coercitivement circule. En marge circulent des légalités annexes, des connotations reconnues, les marchés complémentaires du sens. Certains groupes dans la société transforment la valeur d'échange du sens, ainsi la « mère du veau » en poésie se dit *génisse* et non *vache*, praxème sur lequel pèse restrictivement une certaine société. Nous passons constamment de la dénotation à la connotation et vice-versa selon des groupes régulateurs, c'est un combat constant de sublégalité et surlégalité, la connotation étant la plus-value du sens.

En définitif, le but de la praxématique réside dans la soumission du sens à l'ordre social. Le monde matériel et l'expression verbale sont deux choses distinctes, car l'expression verbale ne trouve sa place que dans une norme, elle n'est pas forcément le reflet de la réalité.

3.4. Concepts et réalité

Si on considère le mot comme une monnaie d'échange, le langage comme un troc, le langage a alors comme but premier la communication. L'enfant apprend à parler pour communiquer et empaquette ses concepts selon une norme. Or le langage doit aussi refléter la réalité du monde décrit.

Ce qui est le plus essentiel dans le concept est son rapport avec la réalité selon Vygotski (1985). La pensée et le mot ne sont pas liés par une relation originelle, cependant ces deux processus ne sont pas extérieurs l'un à l'autre. « Un mot privé de signification n'est pas un mot, c'est un son vide » (Vygotski, 1985, p.321). La signification du mot est le mot lui-même

pris sous son aspect externe, mais sous l'angle psychologique c'est un concept. La formation des concepts n'apparaît qu'avec le début de l'adolescence (fin 12^{ème} année) (à 11 ans pour Piaget (1967)) et est inaccessible avant cette période. Avant cette période, l'enfant constitue ses concepts selon une norme. La signification du mot reflète ainsi l'unité de la pensée et du langage. Les significations de mots se développent et la pensée se réalise dans le mot.

A Vygotski (1985) s'oppose Jakobson (cité in Lafont, 1978), lequel dissocie complètement le langage du réel. L'auteur prend appui sur la logique symbolique et pose que les significations linguistiques ne présupposent pas la présence des choses. Que reste-t-il alors de la relation entre le mot et la chose ? On passe ainsi à une position philosophique qui consiste à nier ou du moins à déclarer inutile et dénuée de sens la réalité du monde extérieur. Il manque à cette linguistique une vue de l'autonomie pratique du langage qui substitue son ordre au réel, une théorie de la production du sens. On réintroduit un ordre de la pensée, selon Jakobson (cité in Lafont, 1978, p.76) qui reprend une théorie de Peirce (cité in Lafont, 1978) : « Le sens d'un signe est un autre signe par lequel il peut être traduit ».

Pour Lafont (1978), il n'y a pas de signifiés mais une production de sens par le langage qui est une praxis particulière et l'on ne peut atteindre une pensée pure. Dans le langage intérieur le sens se produit, le travail linguistique installe ses opérations sous la double contrainte pratique d'une adaptation au réel et d'une expression du *moi* profond. Au lieu de signifiés, il y a ce mouvement de production du sens par une actualisation de moyens linguistiques appelé *signifiante*. Cette dernière, processus qui se confirme de la reconnaissance d'une inconscience linguistique pratique et qui ne saurait être posée hors d'une articulation du sujet et du réel, est un moyen stratégique d'invalider la transcendance du *signe*.

Par exemple, le praxème nominatif dit que l'*arbre* n'existe que comme instrument d'analyse du réel lié à une pratique technique et culturelle. Toutefois l'*arbre* existe et la pratique opérant sur lui comme la pratique linguistique qui le nomme sont soumises à son « être au monde ».

Selon Lafont (1978), nous parvenons à nommer le réel en présence du référent. Nous établissons ainsi un rapport entre un objet linguistique et un objet réel, entre la grille du sens et la certitude sensible. C'est un rapport qui n'existe que par les deux termes entre lesquels il s'établit, sous des contraintes accidentelles (situation déictique) et culturelles (langue sociale). Le résultat est l'adéquation fonctionnelle, la fonction pratique du langage : dire quelque chose de juste à propos d'un objet, juste car ne contrevenant pas à l'usage et efficace. Le langage est vrai car il se conforme à la réalité des choses, c'est le point de vue aristotélicien.

Par exemple, « l'arbre grandit » n'est linguistiquement possible que dans une société qui a su distinguer le règne végétal de l'animal sur le fond expérimental de la vie comme accroissement des volumes matériels et qui oppose arbre à herbe ou arbrisseau. Ce que le langage signale est une grande complexité d'approche du réel, l'*arbre* ne s'oppose pas à l'*herbe* seulement par appréciation d'une différence de volume, mais aussi par la perception d'une différence de dureté, qui est un fruit de l'expérience pratique laquelle se modélise dans des pratiques socialement réglées.

Les langues du monde sont à un même niveau d'élaboration de la praxis linguistique mais elles y parviennent par des chemins différents. En comparant les programmes de sens que jalonnent les praxèmes, nous constatons une inadéquation entre les langues. Par exemple celui posé en anglais par *spring*, qui recoupe les programmes de sens français : saut, source, printemps, ressort. Ce problème se condense si on considère que le praxème est une élaboration sociale. Le praxème incorpore les deux praxis historiques de l'homme, interdépendantes mais discernables : la praxis technique et la praxis qui organise la société.

Chaque langue particulière est un sens particulier imprimé au monde. Le monde objectif s'irise de visions différentes. Pour Whorf (cité in Lafont, 1978), il n'y a pas d'assimilation possible entre certaines visions du monde, comme entre l'inuit et le nahuatl. Sa thèse a suscité une polémique. A l'inverse, certains défendent des universaux du langage. La praxématique se place à ce sujet en termes de praxèmes et parapraxèmes. Pour ce qui est du praxème, la thèse de Whorf (cité in Lafont, 1978) est valable. On ne voit pas un instrument de sens naître hors de pratiques socio-techniques, d'une culture particulière. Ce qui peut troubler cette évidence, ce sont les traits qui structurent l'expérience sensible. Ils présentent la même généralité à travers les langues que dans le système lexical propre à une langue. La faculté d'analyse catégorielle est quasiment la même d'une culture à l'autre. Mais la catégorisation linguistique est obtenue par l'activité pratique.

De cette façon, si le temps est une interprétation du réel universelle liée aux activités humaines les plus archaïques, l'élaboration qui la développe est des types les plus divers, car la saisie de l'acte est soumise à des praxis diversifiées. Le temps en Hopi, d'après Whorf (cité in Lafont, 1978), est un exemple convaincant : il n'est pas quantifié, il présente un continuum où l'accent est mis sur la chaîne préparation-résultat. Cette représentation est homologue de pratiques sociales : l'acte chez les Hopi n'existe pas sans préparation rituelle. Le temps en français quant à lui, chronothèse appuyée sur une topothesse décrit l'acte depuis l'extériorité, n'est pas le temps arabe élaboré à partir d'une opposition de ponctualité et de continuité (les notions de passé et futur sont mal dégagées). Les langues à classe n'ont pas notre distinction singulier-pluriel. Whorf (cité in Lafont, 1978) a noté que nous confondons collections objectives (dix hommes) et collections imaginaires (dix jours). L'hopi par exemple n'utilise la numération en équivalence de nos nombres numériques que pour les groupes objectifs.

L'être purement abstrait qu'est la pensée se place ainsi dans l'inconscience linguistique, nous dit Lafont (1978). Dès lors le sens que chaque mot est censé avoir en lui est un élément de pensée : une idée, un concept. On se condamne ainsi à ignorer le temps opératif de l'à dire, on le remplace par l'absolu intemporel de la pensée. Pensée, idée et concept se situent au niveau du sens produit. Ce sont des essentialisations de ce résultat toujours rejoué par le langage. Ce sont au sens le plus fort des idéologies, des transformations du logos en idées, en nous « l'esprit », de la logosphère en noosphère « sphère de la pensée humaine » de Teilhard de Chardin (cité in Lafont, 1978). On considère ces termes comme praxèmes. Saussure (cité in Lafont, 1978) n'a pas fait cela, il reconduit la linguistique classique européenne. L'articulation signifiant-signifié situe le signifié là où il y avait déjà le concept. Le gain de cette explication est du côté du signifiant désormais considéré comme psychique, image acoustique selon l'autonomie de linguistique. Saussure (cité in Lafont, 1978) refuse Platon et le cratylisme, mais il choisit Aristote et reconduit le signans-signatum de la scolastique. Lafont (1978) remplace le signe par le praxème, l'essentialisation du produit par un programme de production.

Le motif historique de la praxématique est le progrès de la connaissance. La reconnaissance de la variété des langues naturelles entraîne à dire que non seulement l'interprétation du monde est différente selon les cultures linguistiquement différenciées mais que le sens produit en illimitation est aussi différent, en somme que la langue chinoise accouche d'une pensée différente de la grecque. L'écriture joue son rôle dans cette production de pensée diversifiée. Dans le monde occidental, elle a donné naissance au mot et a dégagé l'être du sens. La praxématique aura à procéder à une déconstruction à partir d'une compréhension de la diversité culturelle du système de la linguistique dominante, de l'idéologie linguistique occidentale, de son idéalisme transcendantal. Elle devra rendre un compte tout autre de la binarité de l'énoncé, de la répartition entre nom et verbe, de la nomination. Son but est de

renverser la hiérarchie de l'être et de l'existant, du sujet et du prédicat. Elle le fera en proposant sa propre reconstruction en déplacement historique.

Le langage est lié à la culture, aux expériences personnelles comme sociales. Le langage reflète l'individu, l'époque, la société, cependant il est normalisé. L'être ne peut dire ce qu'il veut, il doit se conformer aux règles. Ces règles de communications ressemblent à celles du commerce, car on échange des idées à l'aide des mots.

Nous constatons que les énoncés non conventionnels seraient prévus et contrôlés au sein de cette norme du langage rattachée à la société. En particulier la figure de la métaphore, programmée en tant qu'illégalité dans cette conventionalité. Cette figure fait partie de la classification proposée par Winner (1978) pour les énoncés non conventionnels : erreurs, sur-extensions et métaphores. Cependant enfants et adultes n'intègrent pas tous chacune de ces catégories.

4. La métaphore : une des classifications courante des énoncés non conventionnels de l'adulte

Nous présentons dans cette partie la figure de la métaphore, ainsi que celle de l'analogie, cette dernière étant liée à la première. En effet, de nombreux auteurs tels Sander (2000), Lakoff et Johnson (1985), Leary (cité in Sander, 2000) et Gentner, Rattermann et Forbus (cités in Sander, 2000) établissent une parenté entre métaphore et analogie. Une connexion existe entre les deux phénomènes, certaines analogies pourraient même être nommées métaphores. La métaphore est une figure appartenant aux énoncés considérés comme non conventionnels. Elle a un aspect poétique, pourtant elle permet également de combler des lacunes du langage. Dans un premier temps, nous observons la figure de la métaphore à laquelle est liée celle d'analogie sous l'angle de la ressemblance, notion dont nous allons voir néanmoins les limites. Nous abordons ensuite la métaphore comme moyen d'appréhender le monde, de le catégoriser. Une métaphore peut servir également à faire face à une nouvelle situation ou à un lexique manquant, comme nous allons le constater dans un second temps. Les expériences personnelles et culturelles, familiales, sont les sources d'inspiration des métaphores. Néanmoins certains auteurs, comme Piaget (cités in Vosniadou, 1987), postulent que tous les locuteurs n'ont pas la capacité à produire une métaphore. Ainsi, l'enfant n'en aurait pas l'habileté nécessaire.

4.1. La métaphore lie les événements du monde

La métaphore est considérée comme un énoncé non conventionnel du point de vue sémantique. C'est un énoncé dans lequel on constate un heurt ou une association inhabituelle entre plusieurs mots. La métaphore se caractérise ainsi par la mise en correspondance de deux objets, personnes ou événements qui sont comparés. Cette figure présente des ressemblances entre des objets ou événements du monde. L'analogie repose également sur des processus de comparaison.

4.1.1. Métaphore et analogie comme processus de comparaison

Nous présentons ces deux figures sous la notion de comparaison ; telles qu'elles sont traditionnellement et encore usuellement définies.

Aristote (cité in Lebovici, 2002) a vraisemblablement proposé le terme de métaphore. A l'origine, ce terme appartient au vocabulaire technique de la rhétorique où il désigne une « figure de signification » par laquelle un mot prend un sens différent de celui qu'il a habituellement. La métaphore est un des rares termes qui a vu son extension se développer et qui en est venu pour certains à représenter une manière de désigner notre fonctionnement du langage ou la manière dont nous percevons le monde. Pour Cicéron (cité in Molino, 1979), la métaphore était au départ employée par nécessité pour pallier des lacunes de langage. Puis, elle s'est étendue car elle plaisait : « au début on imagina les vêtements pour se préserver du froid, puis on les mit pour donner au corps une parure pleine de noblesse ; de même la métaphore, fille de la pauvreté, se développa pour le plaisir ». (Cicéron, cité in Molino, 1979).

Dans un premier temps montrons de quelle façon ces figures sont définies en tant que tropes, métaphore et analogie étant classées comme tropes de ressemblance. Rappelons qu'un trope est « une élocution par laquelle la propre et naturelle signification du mot est changée en une autre : ce que déclare ce mot *trope* qui signifie en français, mutation » (Fouquelin, cité in Détrie, 2001, p.42). Selon Fontanier (cité in Charconnet, 2003, p.47), la métaphore reflète à elle seule toutes les figures de ressemblance : « Les tropes par ressemblance consistent à présenter une idée sous le signe d'une autre idée plus frappante ou plus connue, qui, d'ailleurs, ne tient à la première par aucun autre lien que celui d'une certaine conformité ou analogie. Ils se réduisent, pour le genre, à un seul, à la Métaphore ». Pour cet auteur les figures de ressemblance sont des figures d'analogie. Dupriez (cité in Charconnet, 2003, p.46) parle de la métaphore en ces termes : « C'est le plus élaboré des tropes ». Cette idée est reprise à Aristote (cité in Ricoeur, 1975, p.244) pour qui toute substitution d'un terme à un autre s'effectue à l'intérieur d'une sphère de ressemblance : « La plus grande chose de loin est l'usage de la métaphore ; cela seul peut être enseigné : c'est le don du génie ; car bien user de la métaphore, c'est voir le semblable ».

Dans une métaphore, le comparant et le comparé ont chacun un domaine bien distinct. La métaphore est une comparaison « qui est dans l'esprit » pour Charconnet (2003, p.48). Selon Ricoeur (1975, p.222), les théories succédant à Aristote ont inversé le rapport entre métaphore et comparaison : « La comparaison n'est plus une sorte de métaphore, mais la métaphore une sorte de comparaison, à savoir une comparaison abrégée ». Les métaphores peuvent être in praesentia ou in absentia. Observons deux exemples de ces types de métaphores, exemples proposés par Charconnet (p.48). Dans le premier type, le comparant et le comparé sont tous deux présents :

Ex. 26 : « Ce garçon est un vrai singe »

Dans le deuxième type de métaphore, le comparé est absent :

Ex. 27 : « Un vrai singe agile parut alors à nos yeux »

Outre cet aspect de figure de ressemblance, la métaphore se caractérise d'emblée par le sentiment de distance, le heurt sémantique entre deux termes selon Ricoeur (1979). Dans les métaphores suivantes données par Ricoeur (1979), le comparant et le comparé ont chacun un domaine bien distinct :

Ex. 28 : « Cet homme est un lion »

Ex. 29 : « Cette jeune fille est une gazelle »

Ex. 30 : « L'homme est un roseau pensant »

La métaphore doit étonner le destinataire en suscitant l'étonnement qui est créé par l'éloignement du langage. Le concept de la métaphore, nous l'avons énoncé, est né dans la rhétorique d'Aristote. Pour celui-ci (cité in Ricoeur, 1975), la métaphore est « de tous les tropes, incomparablement le plus beau ». Reprenons quatre traits définitoires de la métaphore dans la rhétorique aristotélicienne, lesquels sont retenus par Ricoeur (1975, p.23) pour présenter cette figure :

1. La métaphore est à l'époque d'Aristote attachée non pas au discours mais à des segments du discours, notamment le nom, et ce pour des siècles. La métaphore arrive donc au nom.
2. La métaphore est définie en termes de mouvement, c'est un déplacement de...vers... En grec moderne, déménagement se dit « métaphore » nous rappelle Lebovici (2002), preuve de la notion de mouvement et de distance.
3. La métaphore est la transposition d'un nom étranger « qui désigne une autre chose ». Ce concept s'oppose à ordinaire ou courant. Elle est définie alors en termes d'écart (idée alors négative), ce qui soulève quelques réflexions. Tout d'abord, pour Aristote (cité in Ricoeur, 1975, p.26), la métaphore est noble quand elle échappe à la banalité par l'usage des mots étrangers à l'usage quotidien. Une idée positive est impliquée par celle d'écart : l'emprunt. On trouve également l'idée de substitution, le mot métaphorique venant à la place d'un mot non métaphorique qu'on aurait pu employer s'il existe.
4. Une typologie de la métaphore est esquissée. Elle est « le transport à une chose d'un nom qui en désigne une autre, transport ou du genre à l'espèce, ou de l'espèce au genre ou de l'espèce à l'espèce ou d'après le rapport d'analogie » selon Aristote (cité in Ricoeur, 1975, p.19), lequel effectue cette définition dans sa *Poétique*. Il s'agit d'un transfert, d'un glissement de mots, elle éloigne de la désignation initiale.

Dans cette dernière définition, nous remarquons que l'auteur lie métaphore et analogie. Pour Aristote (cité in Monneret, 2004), l'analogie est une des modalités de la métaphore, cette dernière ayant précédé l'analogie. Toujours selon notre philosophe, l'analogie présenterait quatre termes entretenant une relation. Aristote (cité in Charconnet, 2003) donne un exemple de ce qu'il nomme analogie ou métaphore proportionnelle :

Ex. 31 : « De même que les yeux d'une chauve-souris sont éblouis par la lumière du jour, ainsi l'intelligence de notre âme est éblouie par les choses les plus naturellement évidentes »

Cette analogie est, selon Charconnet (2003), un modèle d'analogie développée le plus complètement. On y trouve quatre termes et des marqueurs de relation (de même que, ainsi), marques de l'analogie.

Dans la phrase d'Aristote, on dénombre ainsi quatre termes, notés A, B, C et D :

- | | |
|---|----------------------------------|
| A. l'intelligence de notre âme. | C. les yeux de la chauve-souris. |
| B. les choses les plus naturellement évidentes. | D. la lumière du jour. |

Cette relation est dite proportionnelle en tant que B est à A ce que C est à D ou $A/B = C/D$. Les termes de la proportion sont des grandeurs homogènes. Le rapport entre A et B est équivalent à celui entre C et D. Autrement dit, les relations horizontales A-C et B-D sont analogiques et les relations verticales A-B et C-D représentent un rapport. L'analogie correspond ainsi à une proportion mathématique.

Aristote utilise l'analogie en sciences, surtout en biologie, pour décrire les types de ressemblances caractérisant les organismes vivants, ce qui montre qu'il a été un précurseur en la matière, nos scientifiques y recourant abondamment aujourd'hui. Néanmoins, il ne s'agissait pas pour Aristote de comparer des domaines inconnus ou neufs à des domaines connus mais de décrire des objets plus ou moins complexes et de les classer selon le critère de la ressemblance. Aristote laisse quand même entrevoir la possibilité d'user de ces ressemblances face à un domaine inconnu. Dans ce cas, on peut prédire des propriétés encore inconnues en empruntant à d'autres domaines.

Nos deux figures ont comme point commun d'instaurer des liens de ressemblances. Néanmoins, par rapport à la métaphore, l'analogie exprime un rapport proportionnel pouvant être traduit en termes mathématiques. Pour Aristote (cité in Ricoeur, 1975, p.244), le semblable c'est le « même » c'est-à-dire l'identité générique : « Il faut...tirer ses métaphores de choses appropriées, mais non point évidentes, comme en philosophie, apercevoir des similitudes même entre des objets fort distants témoigne un esprit sagace ; c'est ainsi qu'Archytas disait qu'un arbitre et un autel sont choses identiques, car l'un et l'autre sont le refuge de tout ce qui souffre l'injustice ». Nous comprenons que c'est d'abord entre les idées et concepts dont les mots sont les noms que la ressemblance se réalise, la métaphore est un processus cognitif.

Les métaphores et les analogies sont des figures de ressemblance qui impliquent une relation de comparaison entre deux ou plusieurs objets du monde. Nous proposons dans la section suivante de faire en quelque sorte l'antithèse de la théorie comparative ou plutôt d'en établir les limites selon celles définies par Searle (1979). L'auteur apporte des informations complémentaires aux définitions des deux figures qui nous intéressent.

4.1.2. Limites des théories comparatives

Searle (1979, p.140) élabore une théorie de la métaphore prenant modèle sur la théorie comparative d'Aristote tout en montrant ses limites. L'auteur retient de la théorie présentée plus haut que la métaphore est une comparaison où le « comme » ou le « semblable à » ont été supprimés et où l'aspect de la ressemblance n'est pas spécifié. Prenons un exemple de Searle (1979) :

Ex. 32 : « L'homme est un loup pour l'homme »

Cet exemple signifie : « L'homme est comme un loup sous certains aspects non spécifiés ».

La métaphore fonctionne comme un énoncé littéral de ressemblance enrichi du principe de l'ellipse, c'est une version raccourcie de la comparaison littérale. La comparaison sous-jacente d'un énoncé métaphorique est forcément un énoncé littéral car, si l'explication de la métaphore est une autre métaphore ou figure, la théorie devient circulaire. La théorie comparative manque aussi de pouvoir explicatif pour Searle (1979). En effet pour cerner la métaphore, nous devons comprendre comment l'auditeur passe de « S est P » à « S est R ». Or cette théorie nous explique seulement que le locuteur passe de « S est P » à « S est R » en traversant l'étape « S est comme P par rapport à R ». Prenons un exemple de Searle (1979) :

Ex. 33 : « Juliette est le soleil »

Nous savons que le sous-entendu n'est pas « Juliette est principalement composée de gaz » ou « Juliette est à 145 millions de kilomètres de la Terre », pourtant ces caractéristiques sont des propriétés connues du soleil. Comment arrivons-nous à faire ce tri dans les informations ? Cette question nous semble primordiale : elle montre les limites de la simple comparaison et souligne que seuls certains traits d'un objet ou concept sont activés.

De même dans un autre exemple de Searle (1979) :

Ex. 34 : « Sophie est un glaçon »

S'il fallait énumérer littéralement les différentes propriétés des glaçons, aucune ne s'appliquerait à *Sophie* et même les diverses croyances à propos des glaçons ne s'appliqueraient pas à elle. Il n'y a pas de classe R de prédicat telle que Sophie soit littéralement comme un glaçon par rapport à R, où R est ce que nous voulions prédiquer métaphoriquement de Sophie quand nous disons qu'elle est un glaçon. En effet, le fait d'être insensible n'est pas une caractéristique des glaçons. Même si quelqu'un prouvait le contraire, ce trait ne suffit pas à expliquer la métaphore car les feux de joie sont aussi insensibles, mais dans la métaphore :

Ex. 35 : « Sophie est un feu de joie »

Le sens est différent de l'exemple 34 « Sophie est un glaçon ».

L'exemple 34 « Sophie est un glaçon » signifie « Sophie est comme un glaçon », ce qui se traduit par « Elle a certains traits en commun avec les glaçons, en particulier, elle est très froide ». Mais *froide* est encore métaphorique. Entre objets froids et individus insensibles, il ne semble pas y avoir de ressemblance littérale qui justifie l'idée que, quand on dit de quelqu'un qu'il est froid, on veut dire qu'il est insensible. La seule justification possible est que le froid est associé à l'insensibilité. Pour produire des énonciations métaphoriques, il n'est pas nécessaire d'avoir deux objets à comparer comme le montre notre exemple 34, à partir duquel on ne demande pas : A quel glaçon comparez-vous Sophie pour dire qu'elle ne lui ressemble pas ? Dans sa forme la plus élémentaire, Searle (1979) constate que la théorie comparative n'éclaircit pas la question de la référence puisque, pour les partisans de la théorie comparative, nous ne sommes pas dans un problème de comment « S est P » (sens littéral) devient « S est R » (métaphore), mais de « S ressemble à P par rapport à R ». Selon Miller (cité in Searle, 1979, p.134), « Il y a une propriété F et une propriété G telles que le fait que S soit F ressemble au fait que P soit G ».

Selon Searle (1979, p.134), « les assertions métaphoriques ne sont pas toujours des assertions de ressemblance », car, dans certains cas, le terme P ne désigne aucun objet, comme dans « Sophie est un glaçon » où il n'y a pas de glaçon de référence. Nous pouvons même nous demander si les locuteurs ont l'image mentale du glaçon ? Pour paraphraser, nous pouvons dire que ce sont des propriétés stéréotypiques ou prototypiques qui sont activées dans l'emploi de « glaçon ». Searle (1979) ne donne pas d'exemple de métaphore verbale pour démontrer ce point mais il nous fournit une piste pertinente, à savoir que les traits d'un objet ou concept qui sont activés peuvent être typiques ou représentants de l'objet selon un savoir partagé.

Comment savoir quels traits sont activés ? Searle (1979, p.154) nous suggère : « Pour trouver les valeurs possibles de R quand tu entends « S est P », cherche en quoi S pourrait ressembler à P, et, pour savoir sous quel aspect S pourrait ressembler à P, cherche des traits saillants, bien connus, et distinctifs des objets P ».

Prenons un exemple de Searle (1979) :

Ex. 36 : « Jean est un cochon »

L'auditeur peut extraire des traits comme gras, sale, et traduire cette phrase par « Jean est dégoûtant, glouton, négligé ». La propriété R est saillante ou connue, même si elle n'est pas forcément réelle mais stéréotypique. Le locuteur doit restreindre le champ de ces traits : « Reviens au terme S et vois lequel des nombreux candidats à la valeur de R constituent des propriétés vraisemblables ou même possibles de S », conseille Searle (1979, p.154). L'auditeur doit mobiliser sa connaissance des objets S et P pour savoir lesquelles des valeurs possibles de R sont des candidats plausibles à la prédication métaphorique. Dans certains cas, locuteur et auditeur savent que R est faux de P comme dans l'exemple de Searle (1979) :

Ex. 37 : « Richard est un ours mal léché »

Cet énoncé peut signifier que Richard est un homme grossier, peu sociable et mal élevé, même si le locuteur et l'auditeur savent que les ours sont sociables, etc. Les croyances sont fausses et proviennent d'affabulations qui durent depuis des générations.

Néanmoins ces traits typiques associés à un objet sont continuellement usités. Pour que l'usage soit effectif, il faut que l'auditeur et le locuteur soient en quelque sorte connivence et partagent un savoir commun. Les métaphores sont restreintes et systématiques selon Searle (1979) : restreintes au sens où il y a des façons dont une chose permet d'en rappeler une autre qui ne peuvent pas servir de base à une métaphore, et systématiques au sens où les métaphores doivent être communicables du locuteur à l'auditeur en vertu d'un système commun de principes. Searle (1979) veut établir ces principes qui, selon lui, ne font pas partie de la compétence sémantique puisque la connaissance du sens littéral des mots ne permet pas de comprendre une énonciation métaphorique. « Quels sont les principes qui permettent au locuteur de formuler et à l'auditeur de comprendre des énonciations métaphoriques ? » se demande Searle (1979, p.123).

Trois aspects de l'énonciation littérale sont à retenir :

- Le locuteur veut dire ce qu'il dit.
- Le sens de la phrase ne détermine son ensemble de conditions de vérité que relativement à un ensemble d'assomptions d'arrière-plan qui ne font pas partie du contenu sémantique de la phrase.
- La notion de ressemblance joue un rôle essentiel dans toute explication de la prédication littérale. Ainsi savoir qu'un terme général s'applique à un ensemble d'objets, c'est savoir qu'ils sont semblables relativement à la propriété que ce terme spécifie, par exemple toutes les grandes femmes se ressemblent en ce qu'elles sont grandes.

Si on adopte le problème du point de vue de l'auditeur, il doit passer par trois étapes :

- Il doit déterminer s'il lui faut chercher une interprétation métaphorique. Quand l'énonciation littérale est défectueuse, on recherche un sens d'énonciation qui diffère du sens de la phrase.
- Si c'est le cas, il doit avoir un ensemble de principes lui permettant de calculer les valeurs possibles de R.
- Il doit avoir des principes lui permettant de limiter le domaine des R pour décider quels sont les R que le locuteur affirme.

Ainsi, s'il entend l'exemple 36 « Jean est un cochon », il sait que l'énonciation prise de manière littérale est défectueuse. Les défauts mettent le locuteur sur la piste de la métaphore.

En faisant une métaphore, on dit une chose à la place d'une autre et on essaie de communiquer par ce biais, bien que locuteur et auditeur savent tous deux que l'énoncé n'est pas littéral. Ce que le locuteur veut dire, ou « le sens de l'énonciation du locuteur », n'est pas identique à ce que la phrase signifie, ou « le sens du mot ou de la phrase », mais les deux sont liés de diverses manières. En évoquant le sens métaphorique d'un mot ou d'une phrase, nous exprimons les intentions possibles du locuteur, ce qu'il pourrait vouloir dire d'une manière qui s'écarte de ce que ces mots ou phrases signifient. Même une phrase qui n'a pas de sens en soi, comme « Les idées vertes incolores dorment furieusement » de Chomsky (cité in Searle, 1979), pourrait recevoir une interprétation métaphorique, car ce qui est en question est la manière dont un locuteur pourrait vouloir dire quelque chose. Les processus mentaux et sémantiques, qui interviennent dans la production et la compréhension des métaphores, ne mettent pas en jeu les référents eux-mêmes, mais se placent au niveau de l'intentionnalité. Ils mettent en jeu des relations de l'ordre des croyances, des significations et des associations.

La métaphore comme l'analogie sont des figures qui mettent en lumière un rapport de ressemblance entre des objets, des concepts ou même des situations. La notion de comparaison est traditionnellement associée à la métaphore ainsi que la notion de décalage sémantique et de distance. Néanmoins, nous avons observé avec Searle (1979) les limites de la théorie comparative grâce auxquelles nous avons approfondi notre analyse en établissant notamment que la comparaison n'est effective que sur certains traits des éléments comparés. Parfois, ces mêmes traits ne sont pas objectifs mais appartiennent à une vision typique qu'ont les locuteurs de l'objet (comme l'insensibilité associée au glaçon). Les énoncés non conventionnels étudiés dans ce travail pourraient, pour certains d'entre eux, avoir un rapport avec les métaphores en tant qu'énoncés déviants, mais il nous faudra étudier alors sur quoi repose le rapport de ressemblance. Qui plus est nos énoncés non conventionnels sont à pivot verbal et nous n'avons, du moins pour l'instant dans la littérature que nous avons présenté, que des exemples de métaphores nominales. Il nous faudra donc appliquer toutes ces théories observées à ce type de métaphore verbale. L'aspect de traits typiques retient notre attention et nous semble crucial en tant qu'il définit la comparaison instaurée par une métaphore. Cette question de traits typiques pourrait être liée à la question de la catégorisation, cette dernière correspondant à une classification des objets selon leurs traits constitutifs.

4.1.3. Faire une métaphore et une analogie : être capable de catégoriser le monde

Dans la métaphore, seuls certains traits des objets comparés sont activés, ce qui suppose une classification des objets en traits distinctifs. Ce découpage s'apparente à celui rencontré dans le phénomène de catégorisation, la catégorisation du monde et de ses objets. Nous allons observer en quoi ces notions recoupent celles de métaphore et d'analogie, toujours selon notre perspective d'observer en quoi nos énoncés non conventionnels pourraient être considérés comme des métaphores ou faire appel à un processus d'analogie. Dans cette sous-section, nous présentons simultanément métaphore et analogie. La plupart de nos auteurs cités ne les différencient pas et au contraire établissent des liens entre les deux figures.

Pour voir le semblable dans la différence, il faut d'abord avoir conscience que le dissemblable existe. Celui-ci prend les traits de la catégorisation qui classe les objets du monde selon des groupes hétérogènes. Pour Sander (2000, p.136), « la catégorisation est conçue comme un moyen de classification », selon la définition classique de ce concept.

La catégorisation est un des mécanismes privilégiés pour l'accommodation de l'homme à l'environnement. Elle réduit la complexité du monde selon Anglin (1977). D'après Bruner (cité in Gineste, 1997, p.89), la catégorisation est le procédé par lequel « on classe les stimuli, on leur donne une identité ». Catégoriser correspond au partage de l'environnement en classes d'équivalence. On regroupe les stimuli en des ensembles selon leurs caractéristiques communes, car trier les objets et situations rend moins complexe l'environnement.

Selon Anglin (1977), la catégorisation est une activité cognitive omniprésente impliquée dans la formation des concepts, la perception, la mémoire et la résolution des problèmes. La catégorisation rend familier ce qui ne l'est pas. Pour Smith (cité in Gineste, 1997, p.89), une catégorie est « une classe d'objets qui semblent être liés entre eux » et cette notion met en scène trois termes : les objets, les noms (qui désignent les objets) et les représentations (des objets dans la mémoire). Une catégorie est en définitive une forme particulière de représentation à laquelle répond un mot du lexique. L'individu classe les stimuli selon ses représentations catégorielles obtenues auparavant et les exprime selon des séquences sonores ou graphiques. Wallon (cité in Gineste, 1997, p.90) rajoute que « objectiver le réel, c'est le penser en puissance, ou sous forme catégorielle, c'est-à-dire dans sa diversité éventuelle, ce qui a le double effet de rendre possibles les contrôles des choses et l'ajustement graduel de la pensée à leur réalité ». Cependant, l'adéquation entre les propriétés des objets et leurs représentations n'est pas toujours parfaite. Ces écarts sont nommés *typicalité* ou *représentativité*.

Cette activité de catégorisation s'observe très tôt déjà chez l'enfant, vers 2 ans selon Gelman et Coley (cité in Gineste, 1997). Toutefois Gineste (1997) estime que c'est seulement à 11 ans que l'enfant est installé dans un stade où la fonction catégorielle s'instaure de façon définitive. Il est alors capable de définir les objets, de les classer, ordonner et dénombrer. La pensée catégorielle permet de définir les différentes propriétés des objets. Avant cet âge, il est difficile pour l'enfant de traiter deux domaines comme différents (surtout dans le cas d'une analogie), « tout semble se confondre dans la construction d'un domaine « enrichi », sorte de patchwork composé d'éléments mal ajustés ou plutôt d'éléments dont il est difficile de délimiter le domaine d'appartenance », nous informe Gineste (1997, p.118).

Pour Lakoff et Johnson (cités in Sander, 2000), l'organisation des catégories participe à la construction des métaphores (qu'ils assimilent aux analogies). De la catégorisation à la métaphore et l'analogie, il existe un continuum. La relation amoureuse peut ainsi être assimilée à un trajet et on trouvera alors des termes équivalents comme : « cette relation ne mène nulle part, notre relation est dans une impasse » selon les exemples de Lakoff et Johnson (cités in Sander, 2000, p.90). Les métaphores sont construites par référence à des concepts hiérarchisés dans un réseau sémantique de catégories. La métaphore met en relation deux catégories par équivalence sémantique et ressemblance d'idées. Ainsi l'*amour* et le *trajet* sont mis en correspondance car le domaine de l'*amour*, abstrait, puise ses concepts dans celui du *trajet*, concret, et on appréhendera l'amour comme un *trajet*, un *voyage* ce qui permet de saisir avec clarté le concept d'*amour*.

Le glissement entre catégories permet de percevoir l'identité dans la différence, ce qui est le cas dans les métaphores et analogies, lesquelles sont la manifestation de la fluidité conceptuelle. Pour Hofstadter (cité in Sander, 2000, p.130), « nous réalisons des glissements conceptuels et nous devons cette capacité à la fluidité de l'organisation de nos concepts qui implique « flexibilité, mutabilité, non-rigidité, adaptabilité, subtilité, continuité, régularité et souplesse » ». Pour Holyoak (cité in Sander, 2000), la « variété des analogies fait appel à des processus cognitifs liés à la transformation de l'information de manière flexible », les catégories sont ouvertes, ce qui permet de passer avec fluidité de l'une à l'autre.

Une catégorie est une classe d'objets avec des frontières délimitées mais non fermées, c'est un moyen de classification. Le modèle intuitif de l'analogie est ainsi un processus de découverte de ressemblances. Il s'agit d'appliquer des connaissances, au préalable classées en catégories, en plus d'autres processus. Ainsi se manifeste le caractère flexible de l'analogie. Pour Barsalov (cité in Sander, 2000), seul un sous-ensemble de propriétés d'un concept est actif, par exemple le mot ballon active le concept « flotte » seulement quand il y a de l'eau.

Prenons un exemple de Hofstadter (cité in Sander, 2000, p.130) pour illustrer cette fluidité conceptuelle :

Ex. 38 : « La 1^{ère} dame »

Selon les pays, le sens de ce concept est variable. Ainsi, aux Etats-Unis et en France, la 1^{ère} dame est une référence à la femme du Président. Mais si on situe cet énoncé au Royaume-Uni à l'époque de Margaret Thatcher, on obtient une autre référence. La 1^{ère} dame sera ainsi Margaret Thatcher elle-même ou son mari ou encore la Reine Elisabeth ou le mari de celle-ci. Ici le Président est remplacé par le Premier ministre ou le monarque, la femme par l'homme, la femme du dirigeant par le dirigeant. La définition de la 1^{ère} dame pourrait donc être « le conjoint ou le non conjoint du chef de l'exécutif du royaume ». Mais on trouve d'autres domaines dans lesquels on peut énoncer le terme de 1^{ère} dame. Ella Fitzgerald était ainsi la 1^{ère} dame du jazz et Greta Garbo la 1^{ère} dame du cinéma. Donc 1^{ère} dame s'applique au travers de glissements conceptuels sans contrainte par les différents éléments de la nouvelle situation. Par le remplacement d'un concept par un autre, on arrive à des concepts superordonnés (de Carla Sarkozy ou Michelle Obama à la femme de Président) ou subordonnés (d'un domaine particulier au jazz ou au cinéma) ou encore voisins (femme à proche parent). Le glissement se fait dans la reconnaissance, la catégorisation, l'analogie et la généralisation.

D'après Kleiber (cité in Détrie, 2001, p.128), la métaphore serait une catégorisation non conventionnelle et la déviance, caractéristique de l'identification métaphorique, réside dans « une procédure de catégorisation non conventionnelle, dans la proclamation d'une occurrence à, ou d'une inclusion dans, une catégorie à laquelle elle n'appartient normalement pas ». Cette figure est normalement absente de nos catégorisations habituelles, voir de nos modèles conceptuels partagés. Cette tâche cognitive ne peut être accomplie que s'il y a une incongruité conceptuelle. En outre, l'auteur pose que la métaphore emprunte la voie de la catégorisation, opération qui consiste à apparier les propriétés de l'occurrence et de la catégorie lexicale. Il s'agit d'effectuer une comparaison « entre le modèle qu'on a de l'occurrence et celui de la catégorie, comparaison qui s'abolit en cas de réussite », souligne Kleiber (cité in Détrie, 2001, p.128). Dans le cas de la métaphore, la même opération d'appariement est déclenchée mais elle n'est pas routinière. Kleiber (cité in Détrie, 2001, p.128) postule que « c'est un véritable calcul interprétatif auquel on est convié et qui conduit à chercher des traits qui justifient la catégorisation et qui ne peuvent être ceux de la catégorie standard ».

Catégoriser et faire une analogie auraient comme point commun de prédire les propriétés d'un objet nouveau par référence à un objet connu. En effet, pour Spalding et Murphy (cités in Sander, 2000, p.101) les catégories « permettent aux individus de traiter les choses nouvelles comme si elles étaient familières », tandis que pour Gick et Holyoak (cités in Sander, 2000, p.101) l'analogie « permet de rendre la nouveauté familière en la reliant à un savoir antérieur ». L'objet connu en question est extrait d'un ensemble plus grand qui regroupe des objets aux propriétés semblables. Il s'agit de faire figurer un objet inconnu dans un groupe par

sa ressemblance avec les membres de ce groupe. Ce serait donc pour pallier un manque de connaissance que nous ferions des analogies et métaphores.

Ainsi, en attribuant au domaine cible (le comparé) les propriétés du domaine source (le comparant), on importe les connaissances d'un domaine à l'autre selon Sander (2000). En tant que mécanisme d'attribution de propriétés, l'analogie est une opération de catégorisation qui assigne à un objet de la cible les propriétés de la classe à laquelle l'objet est assimilé dans la situation source. Dans l'analogie et la métaphore, certaines propriétés sont mises en relief tandis que d'autres ne sont pas considérées. Le sujet choisit un domaine connu, le plus proche du domaine cible, sur la base d'objets de situation et de buts réalisables. Ces objets et les procédures associées sont choisis en privilégiant les situations sources familières. Il attribue ensuite les propriétés des objets de la situation source aux objets correspondant de la situation cible. L'analogie crée ainsi du nouveau à partir du connu. Les sources privilégiées sont effectivement familières sans quoi le transfert de connaissance serait plus difficile.

L'homme a besoin de catégoriser le monde afin d'établir une classification qui rend son environnement plus accessible et moins complexe. Les catégories sont ouvertes, ce qui permet un glissement conceptuel nous permettant de percevoir l'identité dans la différence. Faire une métaphore ou une analogie signifie associer deux catégories dissemblables mais non fermées en les réunissant. Les catégories sont flexibles ce qui permet le passage sans effort de l'une à l'autre. Métaphore et analogie correspondent de cette façon à un processus de catégorisation non conventionnel. Ces figures permettent de ne pas être désorienté face à la nouveauté en opérant un transfert de connaissances. Il s'agit de prélever des caractéristiques sur un domaine connu pour les associer à des caractéristiques similaires d'un domaine moins connu. Si nous venons à considérer certains de nos résultats comme faisant appel au processus de la métaphore, nous pourrions voir à quel niveau nous pourrions évoquer un transfert de connaissance, le verbe non conventionnel choisi par nos sujets serait alors issu d'un domaine connu et familier.

4.2. La métaphore comme stratégie face à l'inconnu

Au-delà d'un simple rapprochement entre objets, la métaphore serait une stratégie pour pallier un lexique inconnu en se basant sur un lexique familier et sur des expériences personnelles.

4.2.1. Faire une métaphore : parler de ce que l'on ne connaît pas dans des termes familiers

Nous avons observé que parfois faire une métaphore ou analogie peut se révéler utile pour la compréhension de situations neuves ou compliquées. Dans ce cas, les domaines d'où sont importées les connaissances sont connus et familiers.

Selon Lakoff et Johnson (cité in Sander, 2000), les métaphores ont un point de départ qui s'inscrit dans le familier. Ainsi « notre familiarité avec les êtres humains nous conduit à construire des métaphores de personnification » selon Sander (2000, p.91), qui cite un exemple de Lakoff et Johnson (cités in Sander, 2000, p.91) :

Ex. 39 : « Le destin a été cruel avec lui »

Pour appréhender la notion de destin, notion abstraite, on se base sur un élément familier, à savoir l'élément humain selon Lakoff et Johnson (cité in Sander, 2000, p.34) : « Voir quelque chose de si abstrait en termes humains donne la seule sorte de pouvoir explicatif qui permet de donner un sens au terme pour la plupart d'entre nous ». Il faut envisager l'abstrait d'un point de vue plus concret et plus proche de nos sens. Les concepts abstraits doivent être représentés dans des concepts plus clairs et accessibles à nos sens. Ainsi, pour Lakoff et Johnson (cités in Sander, 2000, p.90) : « Tant de concepts importants pour nous sont soit abstraits soit peu représentés clairement dans notre expérience..., nous devons les saisir par le moyen d'autres concepts que nous comprenons plus clairement ».

D'autres sources interviennent également dans la construction d'analogies comme les sources comportementales. Ces sources sont des expériences corporelles privilégiées. Nos orientations spatiales, telles que le haut ou le bas, peuvent être des références privilégiées pour structurer nos concepts. En effet, nous représentons fréquemment le bonheur en haut comme dans l'expression que cite Sander (2000, p.92) :

Ex. 40 : « Je plane »

A l'inverse, nous figurons la tristesse en bas. Sander (2000, p.92) donne l'exemple d'une expression courante :

Ex. 41 : « Mon moral baisse »

Ces métaphores prennent leur source dans l'interaction du corps avec l'environnement. Le concret, en tant qu'appréhension de l'espace, sert à structurer et exprimer les notions abstraites telles que les sentiments.

Sander (2000) estime que c'est aussi par le biais des connaissances en lien avec l'expérience quotidienne que nous obtenons des analogies. Par exemple, une étude de Vosniadou et Brewer (cités in Sander 2000, p.73) montre que les enfants pensent que la terre a un bord car ils connaissent des objets ayant des bords, des limites, des bouts : « parce que les enfants ont des expériences antérieures avec des objets ayant des fins ou des bords, mais pas avec la notion d'espace infini, ils sont susceptibles de conclure par analogie que la terre a également un bord ». Dans le domaine des mathématiques, nous avons également des modèles tacites qui guident notre interprétation des concepts mathématiques. Ces modèles sont des outils privilégiés pour interpréter les nouvelles situations car ils permettent de les appréhender comme des situations familières. En termes d'analogie, le modèle tacite est la source familière, situation connue de référence, qui permet d'appréhender la situation inconnue en l'interprétant dans les termes de la situation connue, de la traduire dans un langage et en des concepts accessibles. L'analogie prend sa source dans des éléments familiers et quotidiens, comme nous l'avons déjà évoqué.

Dans cette perspective, Schank (cité in Sander, 2000, p.94) évoque le concept de « reminding » pour parler d'analogie. Il peut y avoir « reminding » entre situations quand « un événement peut nous en rappeler un autre ». On se souvient d'une situation antérieure car les structures en mémoire correspondantes sont déjà intervenues dans le processus de compréhension de la nouvelle situation. La mise en correspondance est ainsi une conséquence de l'encodage. On fait appel à des sources familières, comme lorsque la situation en évoque une autre. L'analogie n'est pas un processus tardif mais un mécanisme cognitif de base, automatique et non conscient. La mise en correspondance de situations et l'appel à des

sources familières sont un processus basique de la cognition. « L'analogie paraît indispensable à la construction de notre compréhension des phénomènes » selon Charconnet (2003), pour qui cette figure est un processus central de la cognition humaine.

Grâce à l'analogie et à la métaphore, on peut découvrir un fait jusque-là invisible et dénommer des réalités nouvelles. Le fait même de dénommer des réalités inconnues par le biais de figures de ressemblances est intrinsèque à l'homme, il fait partie de sa cognition de base. L'homme traite les connaissances de manière à les transférer pour comprendre les domaines inconnus.

Lakoff (cité in Charconnet, 2003) considère d'ailleurs qu'il ne peut pas y avoir de compréhension sans un processus de ressemblance entre les termes et les concepts comme l'est l'analogie : « La plupart des concepts sont compris en termes d'autres concepts. Une question importante se pose alors quant au fondement de notre système conceptuel. Existe-t-il des concepts que nous comprenons directement, sans métaphore ? Si tel n'est pas le cas, comment pouvons-nous comprendre quoi que ce soit ? ». Lakoff et Johnson (cités in Sander, 2000) considèrent ainsi que le système conceptuel, en termes duquel nous pensons et agissons, est métaphorique par nature. Mais nous ne sommes pas conscients de ce système conceptuel. Métaphores et analogies sont omniprésentes, mais inconscientes. Ainsi des expressions courantes, idiomatiques ou phrases toutes faites sont issues de métaphores. Les idées peuvent être des aliments selon un exemple de Lakoff et Johnson (cités in Sander, 2000) :

Ex. 42 : « Ses paroles ont un goût de fiel »

Polya (cité in Sander, 2000, p.114) affirme à ce propos que « l'analogie envahit notre pensée, notre discours quotidien et nos conclusions triviales aussi bien que les modes d'expression artistique et les grandes découvertes scientifiques ». Pour Gentner et Clément (cités in Sander, 2000, p.114) également, « les analogies et les métaphores sont envahissantes dans le langage et dans la pensée ». Novick (cité in Sander, 2000, p.115) rajoute qu' « une part essentielle de notre activité cognitive dépend de notre aptitude à raisonner de manière analogique ». Le raisonnement par analogie est primordial, il module notre façon de penser quel que soit le domaine concerné. Cette omniprésence et cette source de pensée peut être interprétée de deux manières : soit comme la marque d'un haut niveau de processus cognitif, car elle est omniprésente et naturelle jusqu'à en devenir inconsciente, soit au contraire comme la marque d'une généralisation de bas niveau, car accessible à tous, répandue et inconsciente.

Faire une métaphore ou analogie, c'est effectuer un transfert de ce qu'on connaît vers ce qu'on ne connaît pas dans le but de pallier un manque de connaissance. Est-ce que cette facette des métaphores et analogies pourrait s'appliquer à nos énoncés non conventionnels ? Nous venons de voir que métaphores et analogies sont considérées par certains auteurs comme des concepts de base dominant notre cognition et système de pensée. Où s'arrêtent l'analogie et la métaphore dans ce cas-là ? Notre univers familier, notre quotidien nous inspirent dans ce transfert de connaissance, ce qui soulève des questions par rapport à nos sujets qui ont des expériences différentes en tant qu'êtres humains : leurs énoncés « métaphoriques » seront-ils semblables ou différents ? Semblables par le savoir partagé ou bien différents selon leurs expériences personnelles ?

4.2.2. Les métaphores, reflets d'expériences personnelles du monde

Les métaphores traduiraient notre vision intime du monde. Elles seraient le fruit de nos expériences et par conséquent il existe des métaphores partagées par une même communauté linguistique et d'autres plus personnelles.

Notre système conceptuel est fondé sur nos expériences et chaque expérience a lieu sur fond de présuppositions culturelles. Ainsi toute expérience est entièrement culturelle et notre culture est déjà présente dans les expériences que nous faisons. Deux types d'expériences sont considérées : les expériences physiques (se mettre debout) et culturelles (mariage). Les expériences sensori-motrices forment le fondement de nos concepts d'orientation métaphorique. En effet, la métaphore envahit tout notre système conceptuel car la plupart des concepts importants pour nous sont abstraits ou non clairement définis dans notre expérience (les émotions et les idées comme le temps) et nous devons par conséquent les saisir au moyen d'autres concepts (orientations spatiales, objets...). Il n'y a pas d'entrées dans les dictionnaires pour les métaphores. Pourtant, certaines sont un moyen normal de définir les concepts, tel *l'amour* définit comme un *voyage* pour reprendre les exemples de Lakoff et Johnson (cités in Sander, 2000, p.90). Les métaphores seraient un moyen de comprendre des domaines entiers d'expérience et non des concepts isolés. Ces domaines d'expérience sont le produit de nos corps, nos interactions avec l'environnement physique et avec autrui.

Les métaphores conventionnelles structurent le système conceptuel ordinaire de notre culture, reflété dans notre langage quotidien selon Lakoff et Johnson (1985). Celles qui sont extérieures à notre système conceptuel équivalent à un produit de l'imagination ou à un résultat de création. Les métaphores nous font comprendre notre expérience de façon nouvelle ou donnent une signification nouvelle à des expériences passées, à des activités quotidiennes, au savoir et aux croyances. Lakoff et Johnson (1985) donnent un exemple :

Ex. 43 : « L'amour est une œuvre d'art réalisée en commun »

Dans cet exemple, on s'aperçoit que certains traits sont mis en valeur (l'aspect travail) et d'autres supprimés (l'amour comme une souffrance). Mais pour quelqu'un qui culturellement a une autre vision de l'art (l'art comme appareil), la métaphore résonnera différemment.

Les métaphores conventionnelles sont fondées sur des corrélations perçues dans notre expérience. Par exemple, le temps et le travail sont tous deux envisagés comme des ressources et en termes de quantité. Cette approche qui suggère que les métaphores créent des similitudes s'oppose à la théorie de la comparaison ($A=B$) pour laquelle les métaphores sont des phénomènes de langage, non de pensée ou d'action. Lakoff et Johnson (1985) concèdent à la théorie de la comparaison l'idée que les métaphores peuvent être fondées sur des similitudes isolées. Mais, pour ces auteurs, les métaphores sont avant tout un phénomène qui concerne d'abord la pensée et l'action. La fonction première de la métaphore est de permettre une compréhension partielle d'un type d'expérience dans les termes d'un autre type d'expérience.

Cette théorie est associée à la philosophie objectiviste pour laquelle les similitudes sont inhérentes aux objets eux-mêmes. Les objets auraient des propriétés indépendamment du sujet et le partage de ces propriétés crée la similitude. Les seules similitudes pertinentes pour la métaphore sont celles dont nous faisons l'expérience. Les objets du monde extérieur jouent un rôle en imposant des contraintes à notre système conceptuel mais ils jouent ce rôle seulement par l'intermédiaire des expériences que nous en avons. Nos expériences diffèrent d'une

culture à une autre et peuvent dépendre de notre compréhension d'un type d'expérience dans les termes d'un autre type d'expérience.

Les métaphores ont des implications qui mettent en valeur et rendent cohérents certains aspects de nos expériences. Une métaphore peut être la seule manière d'organiser de façon cohérente ces aspects de notre expérience. Elle peut être un guide pour une action future.

En effet, pour comprendre le monde et agir sur lui, nous devons catégoriser les objets et les expériences afin qu'ils acquièrent un sens pour nous. La catégorisation est une manière naturelle d'identifier un type d'objet ou d'expérience en mettant en valeur et en occultant des propriétés. Certaines de ces catégories proviennent directement de notre expérience. Elles possèdent certaines dimensions : elles sont perceptives, motrices, fonctionnelles, intentionnelles... Chacune des dimensions indique quelles propriétés sont mises en valeur. En faisant une assertion vraie, nous devons choisir nos catégories de description, ce qui met en jeu nos perceptions et intentions dans une situation donnée. Par exemple, si quelqu'un annonce « Il manque des sièges », la catégorie *sièges* peut être interprétée de deux façons. Si c'est une soirée entre amis, on apportera tous types de sièges, des tabourets, des chaises, des poufs, etc. Par contre s'il s'agit d'un dîner officiel, on ne peut compléter qu'avec des chaises comme il faut. Cet exemple proposé par Lakoff et Johnson (1985) montre une fois de plus que nos catégories ne sont pas établies de façon rigide. Le choix de ce qui compte comme élément d'une catégorie dépend de notre objectif. Les catégories sont définies afin de servir à la compréhension en termes de prototypes et ressemblances de famille.

Les phrases ne sont donc pas vraies ou fausses. Par exemple, on dit de l'Italie qu'elle a la forme d'une botte et cela est vrai en fonction de certains objectifs. Cette comparaison aide un écolier mais n'est pas assez précise pour un cartographe. Ainsi une assertion ne peut être vraie qu'en fonction de la compréhension qu'on en a. Comprendre implique une catégorisation en fonction de propriétés interactives et de dimensions émergeant de l'expérience. La vérité d'une assertion est toujours liée aux propriétés mises en valeur par les catégories utilisées dans l'assertion en question. Les catégories ne sont ni fixes ni uniformes mais elles sont définies par les prototypes et ressemblances de famille. En outre, elles sont modifiables selon le contexte en fonction des objectifs. Les dimensions d'une phrase à prendre en compte correspondent aux participants, séquences (verbes), étapes, relations causales et objectifs. Comprendre une phrase comme vraie équivaut à comprendre la situation qui lui correspond. La compréhension de la vérité métaphorique est similaire à celle d'une phrase ordinaire. Selon Lakoff et Johnson (1985), la compréhension directe immédiate repose sur la structure d'entité, l'orientation, les dimensions de l'expérience, les *gestalts* expérientielles, l'arrière-plan, la mise en valeur, les propriétés d'interaction et les prototypes. La vérité est fondée sur la compréhension.

Le sens est toute l'expérience nous précise Lafont (1978), nous l'avons constaté à la section 3 du chapitre 2. L'ontologie est l'ensemble des certitudes, croyances, vis-à-vis du monde qui fonde les restrictions sur l'emploi des lexèmes. Selon Prandi (1987), les expériences et les connaissances acquises sur les objets et leurs rôles dans les états de choses, les croyances qui affectent la concevabilité matérielle de faits soustraits à notre expérience directe, ainsi que les certitudes qui informent nos attentes à l'endroit du monde sont les formateurs de notre image du monde. Celle-ci prédétermine le contact, en particulier linguistique, entre individu et monde selon Prandi (1987).

La métaphore est le reflet de nos expériences personnelles, elle montre également notre faculté à passer d'une catégorie à l'autre. Mais ce dernier point soulève une controverse. En

effet, selon certains auteurs, les enfants sont incapables de faire une métaphore car leur catégorisation du monde n'est pas aboutie. Nous avons déjà évoqué Gineste (1997) pour qui la catégorisation ne s'achève qu'à 11 ans. D'autres auteurs rejoignent ce postulat.

4.2.3. Peut-on parler de métaphore pour l'enfant ?

Nous avons défini ce qu'est une métaphore. Néanmoins un problème se pose au sujet de ce concept, à savoir que pour certains auteurs tout type de locuteur n'est pas capable de faire des métaphores. En effet les productions déviantes des enfants ne pourraient pas être considérées comme des métaphores. De par leurs lacunes lexicales et leur structuration incomplète du langage, les enfants ne rempliraient pas les critères qui régissent la création d'une métaphore.

Le jeune enfant fait beaucoup d'énoncés non conventionnels et la plupart des auteurs, tels Billow, Gardner, Beschlofer (cités in Vosniadou, 1987) appellent ces énoncés des métaphores car ils violent les normes d'usage. Ces postulats sont contestés.

La métaphore est un processus de transcatégorisation qui permet de lier des événements ou objets entre eux. Il s'agit de la comparaison entre deux concepts issus de catégories différentes, concepts qui partagent des traits similaires. Pour qu'il y ait transcatégorisation, il faut qu'au préalable le processus de catégorisation soit achevé. Or comme l'estime Gineste (1997), celui-ci n'est effectif qu'à partir de 11 ans, ce que confirment les théories de Piaget (cité in Vosniadou, 1987) pour qui l'enfant n'a pas formé de catégories distinctes pour chaque concept avant cet âge. L'enfant en acquisition précoce, selon Piaget (cité in Vosniadou, 1987), pense en termes de préconcepts basés sur des schémas d'action et des images symboliques. Dès lors les énoncés non conventionnels de l'enfant prennent naissance sur la perception de similarité entre des éléments et non sur une violation de catégories. Par conséquent, toujours selon Piaget (cité in Vosniadou, 1987), l'enfant est incapable de faire des métaphores car il n'a pas catégorisé les événements du monde et ne peut donc pas violer les catégories. Pour cette raison, de nombreux auteurs considèrent que le jeune enfant est incapable de faire une métaphore.

Chokovski ainsi que Matter et Davis (cités in Vosniadou, 1987) considèrent que les énoncés non conventionnels des enfants sont le fruit du hasard ou bien des erreurs de catégorisation. Winner (1978) considère pour sa part que c'est uniquement quand l'enfant connaît le mot cherché qu'il y a métaphore. Ceci soulève des contraintes comme savoir si notre interlocuteur connaît ou non le mot de départ. D'autre part, toujours d'après Winner (1978), les métaphores de l'enfant sont différentes de celles trouvées en poésie ou dans le langage des adultes. Selon ces théories, aucune production enfantine ne serait métaphorique.

Néanmoins ces théories ne sont pas partagées par tous. Certains auteurs comme Rosch et Mervis ou Wittgenstein (cités in Vosniadou, 1987) les nuancent et considèrent qu'on n'observe pas de catégorisation parfaite chez l'adulte, mais une conceptualisation en termes de ressemblances entre les objets, ce qui pose le fait qu'une métaphore n'est pas fondée sur une catégorisation achevée. De plus d'autres auteurs estiment que la classification des objets chez l'enfant a lieu plus tôt que ne le postule Piaget (cité in Vosniadou, 1987). La question se pose de savoir si l'énoncé de l'enfant viole des catégories qu'il a établi et si pour lui la comparaison est « anormale ». Elle lui paraît anormale s'il perçoit la différence de sa production avec celle des adultes.

5. Bilan

Nous retenons différentes théories sur l'acquisition des verbes et la classification des énoncés non conventionnels dans un contexte de langue maternelle que ce soit en acquisition de la langue ou en lexique stabilisé.

L'enfant ressent le besoin de s'exprimer depuis sa naissance et il acquiert au fil du temps le lexique qui va lui permettre de communiquer. Cette acquisition n'est pas symétrique, en effet l'enfant acquière d'abord les noms puis les verbes. Au cours de cette acquisition tardive des verbes, on constate une structuration hiérarchique : les verbes génériques dominent sur les verbes spécifiques. L'enfant apprend certaines caractéristiques avant d'autres selon un schéma établi qui va des caractéristiques les plus évidentes du verbe aux moins évidentes. Il acquiert ainsi les verbes généraux avant les verbes spécifiques et peut étendre le sens d'un verbe général à des contextes plus spécifiques, pour lesquels il ne dispose pas encore du lexique adéquat. Cette extension d'un mot se rapporte au phénomène de sur-extension, phénomène considéré comme une non conventionalité de la langue. Les enfants en acquisition du langage sont en situation de déficit lexical, leur lexique s'étoffe sans cesse mais il reste défailant. Ils utilisent ainsi le lexique qu'ils possèdent et l'étendent aux situations qui s'offrent à leurs yeux, faisant ainsi preuve de « stratégie palliative » selon l'expression de Nespoulous (1996 ; 2004). La plupart des auteurs évoquent la sur-extension à propos des noms et non des verbes, or dans notre étude il sera question de sur-extension à propos des verbes. Cette notion n'est pas utilisée pour qualifier certains énoncés des adultes. Pourrait-on l'appliquer aux adultes apprenant une langue étrangère ? Ou même aux enfants apprenant une langue étrangère ?

La sur-extension est un énoncé non conventionnel enfantin qui s'oppose à un énoncé conventionnel. Pour dépeindre cette opposition, Lafont (1978) propose la notion de praxème, anti-thèse du signe. Celui-ci ne se réalise que dans la mise en discours et son accollement avec d'autres praxèmes. Les concepts de l'enfant se construisent selon une norme sociale et, selon Klein (1989), l'individu doit devenir un être social, il doit calquer son langage sur cette norme. Le langage selon Lafont (1978) est un outil, une valeur marchande qui est indispensable à l'homme pour son intégration dans la société. Un locuteur ne parle pas librement comme il le souhaite puisqu'il est soumis à une norme qui règle son langage pour en faire un langage normalisé. Le langage est le reflet d'une société comme le postule Whorf (cité in Lafont, 1978), mais il est également dépendant des expériences personnelles de chacun. La fonction du langage peut être avant tout de communiquer des idées et non de décrire la réalité comme le postule Jakobson (cité in Lafont, 1978), lequel dissocie le langage du réel. En définitif, c'est par rapport à une norme qu'est jugée la conventionalité ou non conventionalité d'un énoncé. A l'intérieur de cette norme, les énoncés non conventionnels sont prévus et programmés, notamment la figure de la métaphore.

La métaphore est un énoncé non conventionnel jugé déviant par rapport à la norme linguistique car nous notons au sein de cet énoncé un décalage entre des mots. Néanmoins, elle est une figure poétique, un processus de comparaison des objets du monde entre eux.

Nous avons choisi de lier métaphore et analogie à l'image de nombreux auteurs. La métaphore permet de transgresser et de réunir les catégories pour voir l'identité dans la différence et de relier des objets ou idées entre eux. C'est de plus un révélateur des expériences personnelles de chacun d'entre nous, un reflet des diverses cultures. Un énoncé non conventionnel pourra être catégorisé comme une métaphore, pourtant certains contestent le fait d'appliquer le terme de métaphore aux productions d'enfants en acquisition du langage.

Après les théories d'acquisition des verbes par les enfants dans une première langue, nous allons observer dans le chapitre qui suit les postulats relatifs à l'acquisition des verbes dans le contexte d'acquisition d'une langue étrangère. Les théories sur les énoncés non conventionnels, que nous venons de présenter, ne sont pas étendues à priori à l'acquisition d'une langue étrangère et nous allons dans le chapitre suivant exposer des hypothèses sur les énoncés non conventionnels en acquisition d'une langue étrangère.

Chapitre 3

Acquisition des verbes et statut des énoncés non conventionnels dans le contexte d'acquisition d'une langue étrangère

Dans ce chapitre, nous étudions les deux aspects de notre étude : acquisition des verbes et énoncés non conventionnels, cette fois en contexte d'acquisition d'une langue étrangère. Nous allons voir en premier lieu des théories générales sur l'acquisition d'une langue étrangère. En second lieu, nous nous focalisons sur le traitement de l'acquisition des verbes et notamment sur le recours massif aux verbes de base dans ce contexte selon Viberg (2002), Noyau (2005 ; 2008) et Bernicot (1981). Enfin, notre attention se porte sur la place des énoncés non conventionnels dans ce contexte d'acquisition d'une langue étrangère avec entre autres les théories de Corder (1980).

1. Stratégies d'acquisition

L'acquisition d'une langue étrangère est différente de l'acquisition d'une langue maternelle chez l'enfant. Les dissemblances reposent entre autres sur le fait que l'acquisition d'une langue étrangère n'est pas un processus naturel mais souvent forcé. A propos de cet apprentissage d'une langue étrangère, on parle de stratégies mises en œuvre par les apprenants. Nous commençons par observer des théories sur l'influence de la langue maternelle sur une langue étrangère puis nous résumons les étapes du développement d'une langue étrangère.

1.1. Langue étrangère vs langue maternelle

Klein (1989) établit une différence selon que la langue étrangère est apprise simultanément à la langue maternelle ou pas. Si les deux langues sont apprises simultanément, on parle de premières langues ou d'acquisition bilingue. Si la première langue est acquise ou en cours d'acquisition, on considère alors la seconde comme une langue étrangère. Selon l'auteur, le fait de parler d'acquisition initiale bilingue ou d'acquisition d'une langue étrangère est arbitraire pour les enfants car l'acquisition d'une langue étrangère peut intervenir quand l'acquisition de la langue maternelle est en cours. Cependant nous pouvons distinguer l'acquisition bilingue (qui correspond à deux langues apprises simultanément) de l'acquisition d'une langue étrangère (en décalage avec l'acquisition d'une langue maternelle). Selon Singleton (1999), il y a une différence si la langue étrangère est acquise de manière quasi-naturelle par les enfants, comme une seconde langue maternelle, ou si elle est acquise de manière plus forcée. Dans le premier cas, l'acquisition est étroitement liée à l'environnement de l'enfant.

La difficulté pour l'apprenant d'une première langue et d'une langue étrangère est la même dans le sens où il doit relier des mots à des concepts. Lors de l'acquisition d'une première langue, l'enfant élabore des concepts cognitifs. Toutefois lors de l'acquisition d'une langue étrangère, il a parfois besoin d'élaborer d'autres concepts cognitifs, voire de les modifier (par exemple quelqu'un qui a le français en langue première n'a pas élaboré une catégorie comme

l'aspect). L'apprenant d'une langue étrangère peut de ce fait se retrouver face à de nouveaux concepts. Pour Singleton (1999), l'apprenant opère un ajustement conceptuel calqué sur celui qu'il possède grâce à sa première langue. Cependant, selon les ressemblances entre les deux langues, il y aura toujours des éléments qui ne pourront pas correspondre. L'organisation des concepts de la seconde langue peut également être structurée autrement que celle de la première langue, par exemple en anglais le mot *leg* « jambe » peut être appliqué à l'animal, ce qui n'est pas le cas d'autres langues.

Au cours de l'acquisition d'une langue étrangère, les préalables cognitifs nécessaires sont déjà acquis dans une plus grande mesure que lors de l'acquisition d'une première langue. Les différences majeures dans l'acquisition d'une langue étrangère reposent sur le fait d'une part que l'apprenant est plus avancé sur un plan cognitif et d'autre part qu'il a déjà expérimenté le processus d'acquisition d'une langue. Cet apprenant n'est pas obligé de passer par les mêmes phases que l'enfant acquérant sa langue, il ne passe pas par la labialisation par exemple mais va droit au but dans un souci de communication.

Noyau (2007) estime que l'appropriation d'une langue étrangère par des enfants ne peut se faire indépendamment du développement langagier et cognitif en langue première. Concernant cette influence de la langue maternelle, selon Levelt (cité in Noyau, 2007), il y aurait deux phases : conceptualisation et formulation. Dans la première phase, la conceptualisation, on trouve l'élaboration mentale d'un message pré-verbal a-linguistique. Dans la seconde phase, celle de formulation, s'opère la recherche en mémoire des ressources formelles, lexique puis schèmes de construction et habillage morphologique, afin de constituer le message verbal. Se profilent ainsi des influences de la langue maternelle à un niveau profond de sélection des éléments et de l'organisation du message, en termes de préférences d'organisation du sens en discours, même si la mise en mots respecte les règles formelles de la langue cible selon Carroll et Stutterheim (cités in Noyau, 2007). Dans l'acquisition d'une langue étrangère, l'apprenant segmente la chaîne parlée en fragments, combine ces fragments en énoncés, adapte au contexte sa production et compare ses productions avec celles des locuteurs-cible.

Nombre d'auteurs tels Krashen, Sferlazza, Feldman et Fethman ; Dulay et Burt (cités in Corder, 1980) postulent que les interférences de la première langue seraient plus importantes chez les adultes que chez les enfants. Les adultes apprendraient moins rapidement que les enfants. Cette thèse est réfutée par nombre d'auteurs tels Olson et Samuels, Ervin-Trip (cités in Corder, 1980). Ceux-ci démontrent que l'adulte possède un système sémantique plus large et mieux organisé que celui de l'enfant, qui permet des transferts plus ou moins directs pour la constitution d'un système sémantique de la langue-cible.

Au contraire d'après Heilenman (cité in Corder, 1980), il se peut que pour certaines zones du langage les connaissances générales de l'adulte ne lui soient d'aucun secours. Par exemple les acquisitions morphémiques supposent simplement une exposition linguistique suffisante. L'ordre d'acquisition des morphèmes serait ainsi lié à la fréquence d'occurrence de ceux-ci dans le matériau linguistique.

Cook (cité in Corder, 1980) nuance ces théories : la supériorité cognitive de l'adulte ne joue pas toujours en sa faveur, mais certains adultes réussissent à apprendre mieux une langue étrangère que les enfants. Les avantages ont un rapport avec les capacités cognitives possédées : stratégies de mémorisation, développement conceptuel et connaissances des fonctions de communication. Ce dernier point est selon Cook (cité in Corder, 1980) un atout majeur. L'apprenant connaît les potentialités du langage, il sait comment une langue s'y prend pour produire du sens et il utilise cette potentialité dans d'autres langues.

Chomsky et Lenneberg (cité in Corder, 1980) envisagent deux modes d'acquisition des langues : l'un fondé sur des capacités naturelles et disponible seulement jusqu'à un certain âge (structure linguistique latente) et l'autre fondé sur la disponibilité de capacités logiques supérieures (structure psychologique latente). En définitif, la nature des acquisitions est différente pour l'enfant et l'adulte, mais il existe des controverses sur le fait de savoir lequel des deux profils apprend le plus rapidement une langue étrangère.

Voici deux hypothèses énoncées par Klein (1989) sur l'acquisition d'une langue étrangère et sur le rôle joué par la première langue dans celle-ci :

A. Hypothèse de l'identité

Selon cette hypothèse, le fait qu'une première langue soit déjà apprise ne joue pas sur l'acquisition d'une langue étrangère. De nombreux auteurs (Jakobovits, Burt et Dulay, Ervin-Tripp, cités in Klein, 1989, p.17) considèrent qu'une première langue et une langue étrangère peuvent être similaires pour l'essentiel. Cette théorie repose sur le fait indiscutable de traits communs entre des langues (telles des structures linguistiques : négation...) et d'ordres d'acquisition identiques. Ces similitudes découlent de la capacité linguistique humaine en général.

B. Hypothèse contrastive

L'acquisition d'une langue étrangère serait déterminée par les structures de la langue que l'on possède déjà. Les structures qui coïncident sont apprises vite et facilement, il y a transfert positif. Au contraire les différences causent difficultés et erreurs, il y a alors transfert négatif ou interférence. Le transfert ne peut être prédictible puisque les constructions déviantes dues au transfert peuvent avoir des causes différentes. L'apprenant s'appuie sur des connaissances pour produire des énoncés en langue étrangère. Sa compétence en langue maternelle n'est que l'une de ses ressources possibles.

Enumérons à présent quelques facteurs du processus d'acquisition d'une langue étrangère.

1.2. Facteurs déterminant le processus d'acquisition en langue étrangère

Selon Klein (1989), l'étude de l'acquisition des langues étrangères ne possède pas une très longue tradition. De plus, il n'y a pas une manière d'apprendre une langue étrangère mais plusieurs. L'acquisition d'une langue étrangère, qui peut se faire par des adultes comme des enfants, dépend de divers facteurs liés au contexte d'apprentissage.

Klein (1989) distingue l'acquisition non guidée (pas de cours) de l'acquisition guidée d'une langue étrangère (par l'enseignement), toutefois il précise que ces distinctions ne correspondent pas forcément à des formes différentes d'acquisition.

L'acquisition guidée, nommée aussi apprentissage conscient ou linguistique, comprend l'intégration de règles formulées explicitement. L'auto-contrôle conscient y joue un rôle important, il n'y a pas d'ordre d'acquisition invariant. Cette acquisition linguistique mène à des ordres d'acquisition identiques pour tous les apprenants.

L'autre manière d'acquérir une langue étrangère par les adultes correspond à l'acquisition non-guidée ou inconsciente. Celle-ci conduit à une communication axée sur le sens et répondant aux besoins du locuteur, lequel n'est pas attentif à la forme des énoncés mais à

comprendre et être compris. L'acquisition non-guidée correspond à la communication quotidienne, ce peut être le cas d'un travailleur immigré. L'apprenant doit apprendre la langue pour communiquer, cependant pour apprendre la langue il faut communiquer. L'apprenant doit par conséquent jouer avec les cartes qu'il a en main mais il peut acquérir de nouvelles cartes. Il doit utiliser son répertoire de façon optimale et adapter ce répertoire à la langue cible, à la façon dont son entourage social se comporte du point de vue linguistique. Dans ce type d'acquisition, on trouve une forme d'enseignement, par exemple la correction des fautes de l'apprenant. Ce type d'acquisition a donné lieu à moins de recherches car cette population, qu'on ne trouve pas dans un cours et en particulier la population adulte, est moins accessible.

Par ailleurs, Klein (1989) identifie trois facteurs nécessaires à l'apprentissage d'une langue. Applicables à l'acquisition d'une langue étrangère, ils déterminent le processus d'acquisition :

- A. La propension à apprendre
- B. La capacité linguistique
- C. L'accès à la langue

Suite à ces facteurs figure un stade final :

- D. L'état final

A. La propension à apprendre

La propension à apprendre correspond à l'ensemble des facteurs qui conduisent l'apprenant à appliquer sa capacité d'acquisition linguistique à une langue donnée :

- l'intégration sociale : elle joue le rôle le plus restreint dans l'enseignement scolaire des langues car l'apprenant ne cherche pas nécessairement à s'intégrer à la société dont il apprend la langue. En revanche pour un immigré qui souhaite rester dans son nouveau pays, l'enjeu est plus important. Acquérir une langue étrangère va alors de pair avec l'intégration sociale.
- les besoins de communication : le vocabulaire appris est lié aux domaines d'expérience concernés par les besoins de communication. Cette constatation vaut pour l'acquisition guidée comme non-guidée. Lorsque l'on souhaite uniquement se faire comprendre, les subtilités de la langue (expressions stéréotypées...) sont superflues.
- les attitudes : l'acquisition peut être ralentie si l'apprenant a peur de mettre en danger son identité sociale ou s'il a le sentiment (conscient ou non) de ne pas avoir besoin d'apprendre la langue en question. Les adultes peuvent avoir une attitude négative face à l'acquisition d'une langue étrangère, ce qui met en péril leur acquisition. Les enfants apprenant une première langue n'ont pas d'attitude marquée face à leur première langue mais peuvent être influencés par l'attitude de leurs parents quant à l'apprentissage d'une langue étrangère. Concernant la communication, selon Guiora (cité in Klein, 1989, p.28) et sa théorie de « perméabilité de l'ego », certains apprenants n'acceptent pas de paraître imparfaits dans un comportement linguistique maladroit.

B. La capacité linguistique

Selon Saussure (cité in Klein, 1989, p.28), l'homme possède « la faculté du langage », laquelle s'exerce dans une langue. Cette capacité consiste à savoir appliquer ce traitement linguistique à un système de ce type, c'est-à-dire apprendre une langue. Le processeur linguistique possède la capacité d'adapter la production et la compréhension linguistiques aux matériaux à traiter. Il se réorganise dans une certaine mesure quand la propension à apprendre

est présente. Les composantes linguistiques du processeur linguistique sont innées chez l'homme. Aux premières étapes de l'acquisition, l'apprenant s'appuie sur ses connaissances contextuelles pour suppléer à son manque de vocabulaire. Ces connaissances sont prises des énoncés précédents ou de ses connaissances sur le monde (par exemple un étranger dans une épicerie qui dit : « moi tomates » sera compris dans le contexte, il demande des tomates).

C. L'accès à la langue

Le processeur linguistique entre en action dès lors qu'il a accès aux matériaux linguistiques à traiter. L'accès possède deux composantes : l'entrée (input) et la possibilité de communiquer :
- l'entrée : l'apprenant ne pourrait pas apprendre une langue rien qu'en écoutant une radio par exemple. Il lui faut l'information parallèle constituée de gestes, la vue par rapport aux mots, la réaction des destinataires, etc. Chaîne sonore et information parallèle constituent l'entrée dans l'acquisition non guidée. Dans l'acquisition guidée, ils sont présents mais peuvent être modifiés (chaîne sonore présegmentée, information parallèle planifiée...).

- la possibilité de communiquer : celle-ci est importante dans l'acquisition non-guidée : « L'acquisition non guidée est un apprentissage dans et par la communication » selon Klein (1989, p.32). L'apprenant fait intervenir ses connaissances pour comprendre les énoncés de ses interlocuteurs et construire lui-même des énoncés. L'apprenant surveille ses productions en comparaison de celles des autres. Son acquisition s'achève lorsqu'il ne remarque plus de différences entre ses productions et celles des autres. Dans l'acquisition guidée, les possibilités de communiquer sont plus restreintes et éloignées de la communication quotidienne.

D. L'état final

D'une manière parfaite, le stade final correspond à la maîtrise totale de la langue. Nul ne l'atteint car une langue possède des variétés (dialectes, registres...) et aucun locuteur ne peut toutes les maîtriser. Il arrive également qu'un apprenant dépasse un natif. Selon Selinker (cité in Klein, p.34), l'apprentissage d'une langue étrangère stoppe au stade de la fossilisation. Ce dernier stade est sélectif, la fossilisation peut affecter différents aspects de la maîtrise de la langue à des moments différents. Certains sujets peuvent régresser notamment sur les états de la langue les plus récents. La non pratique d'une langue ou même la fatigue peuvent en effet faire régresser l'apprenant.

A partir des études issues de ces deux dernières décennies, Bartning (cité in Kail et Fayol, 2000) propose le continuum d'acquisition suivant :

1. stade prébasique
2. lecte de base : palier d'acquisition qui marque le moment à partir duquel l'autochtone est autonome dans sa production, au-delà de ce palier les itinéraires divergent, tous ne le dépassent pas
3. différents stades intermédiaires postbasiques
4. lectes avancés
5. niveau quasi natif

Après avoir exposé ces théories générales sur l'acquisition d'une langue étrangère, focalisons-nous sur l'acquisition des verbes en particulier.

2. Acquisition du lexique verbal en langue étrangère, générique vs spécifique

L'acquisition du lexique verbal en FLE met l'accent sur une hiérarchie lexicale : les apprenants acquièrent les verbes génériques avant les verbes spécifiques.

D'après Noyau et Paprocka (2000), le développement du lexique verbal dans les phases précoces de l'acquisition tarde par rapport à celui du lexique nominal dans l'acquisition d'une langue étrangère et ce même chez l'adulte.

Les verbes de base ou verbes génériques seraient très utilisés par les apprenants d'une langue étrangère aux stades élémentaires dans les lectures de base (paliers d'acquisition qui marquent le moment à partir duquel l'autochtone est autonome dans sa production). Ces verbes permettent de faire beaucoup avec un lexique limité. Noyau (2008, p.3) met en lumière un recours massif aux verbes de base aux étapes intermédiaires de l'appropriation du français langue étrangère. Cet usage de verbes de base ou génériques équivaut à recourir à un, voire deux, verbes de base par domaine sémantique (par exemple *prendre* et *mettre* en tant que verbes de manipulation, *donner* en tant que verbe de transfert). Une première explication, proposée par Giacobbe (cité in Noyau, 2005, p.3), réside dans le fait que les notions de procès sont reconstruites à partir de schèmes cognitifs progressivement complexifiés plutôt que par transfert lexical de la langue maternelle. Dans l'acquisition d'une langue étrangère, on constate l'émergence tardive du lexique verbal par rapport au lexique nominal aux étapes initiales comme chez les jeunes enfants acquérant leur langue maternelle.

Par ailleurs, les contextes linguistiques et culturels jouent sur la fréquence du mot dans l'acquisition d'une langue étrangère. La langue maternelle pourrait ainsi influencer sur l'apprentissage des verbes de langues étrangères. Noyau (2008, p.7) donne l'exemple de l'emploi massif du verbe *puiser* pour des élèves du Togo, emploi qui relève de leur vie quotidienne : « Certains verbes peu fréquents en français central s'avèrent très fréquents ailleurs, et très utilisés précocement dans l'acquisition de la L2 ».

Nombre d'études en anglais, comme langue étrangère à un niveau avancé, mettent en lumière l'acquisition précoce de ce type de verbe, dont l'emploi peut se révéler problématique à un niveau avancé d'acquisition de la langue. Une étude de Källkvist (cité in Viberg, 2002, p.60), qui porte sur les erreurs sémantiques parmi des étudiants de langue maternelle suédois et anglais langue étrangère, montre une utilisation erronée de verbes supérieure à celle des noms dans des tâches de composition libre ou de reformulation. Les verbes génériques prennent une large part dans cette utilisation erronée. L'auteur parle d'approximations lexicales qui font références à des verbes et certaines de ces approximations lexicales reflètent la structure de la langue maternelle.

Paprocka (in Noyau C. & De Lorenzo C., Kihlstedt M., Paprocka U., Sanz G., Schneider R., 2005) a étudié le lexique d'adolescents polonais en acquisition du français et ses résultats montrent que les sujets utilisent un nombre important de verbes basiques du type *aller*, *venir*, *dire*, *faire* et *vouloir*. Une autre étude de Paprocka (2000), menée de 1995 à 1998 sur l'acquisition du français par des adolescents polonais en milieu scolaire, a montré que le répertoire lexical s'enrichit et tend à remplacer des unités lexicales de base (termes superordonnés) par des lexèmes spécifiques. Il s'opère une spécialisation, ce qui rejoint les théories sur les verbes génériques acquis avant les verbes spécifiques.

L'auteur a effectué la même étude en polonais langue maternelle à titre comparatif et elle constate que la granularité sémique y est plus fine car les locuteurs, non contraints par le répertoire lexical limité, ont eu recours à des termes spécifiques.

Certains auteurs comme Viberg (2002) évoquent verbes de base et verbes nucléaires, ces premiers faisant partie des derniers. Nous avons déjà évoqué ce concept au chapitre 2 point 1. Viberg (2002) donne les exemples suivants de verbes de bases anglais : *go* (*motion*) « aller (mouvement) », *make* « faire (production) ». Les verbes de base, qui ont un sens similaire selon diverses langues, sont nommés verbes nucléaires, mais pour chaque langage il y a des verbes de base spécifiques aux langues : « Some of the basic verbs are language-specific in the sense that they tend to lack an equivalent in other languages... there is, however, an important set of verb meanings that tend to be realized as basic verbs in all languages and these are referred to as nuclear verbs » selon Viberg (2002, p.54). Par exemple *put* « mettre » (mot anglais) est équivalent de trois verbes suédois *sätta*, *ställa* et *lägga*. Il n'y a pas d'indices sémantiques dans *put* qui permettent de le choisir, le choix se fera du côté de la pragmatique. Les trois verbes sont des verbes nucléaires de la langue suédoise. Ils véhiculent une idée qu'on retrouve dans chaque langue, laquelle sera exprimée par des verbes nucléaires : *put* en anglais ou « mettre » en français. Les verbes nucléaires auraient de nombreux hyponymes. Un verbe nucléaire est prototypique, central d'un champ sémantique selon Viberg (cité in Noyau, 2005, p.12).

Lorsque le lexique verbal est en voie de constitution avec un nombre limité d'unités, cela provoque des phénomènes compensatoires tel le recours à un verbe moins spécifique pris dans les verbes de base, plus spécifiquement les verbes nucléaires, selon Viberg (cité in Noyau, 2005). Noyau (2005, p.12) montre que les verbes les plus utilisés par les enfants d'écoles primaires en acquisition du français langue étrangère sont des verbes de haute fréquence parmi lesquels figurent des verbes nucléaires. Pour Viberg (2002, p.51), les apprenants d'une langue étrangère utilisent davantage de verbes nucléaires que d'autres verbes, ils les surutilisent et les surgénéralisent.

Les verbes nucléaires peuvent être utilisés en sur-extension selon Noyau (2008, p.8) : « La surextension de *faire* là où le français central recourt à une gamme de verbes opérateurs fréquents (*avoir, donner, mettre, passer*) ou même à des verbes spécifiques singuliers, s'explique entre autres par la flexibilité sémantique des verbes ». Cet emploi est une solution au manque de lexique. Les natifs préfèrent une petite quantité de verbes nucléaires fréquents car ils sont plus rapidement récupérables que des verbes moins fréquents selon Viberg (2002, p.60). Les apprenants d'une langue étrangère ont des motivations encore plus grandes à choisir ce type de verbe. Les verbes nucléaires se révèlent souvent le meilleur choix quand le répertoire est limité et ce choix est souvent effectué pour des stratégies de communication. Les études de Viberg (2002) montrent que le recours aux verbes nucléaires ne disparaît pas, même quand le lexique s'étoffe.

Le recours aux verbes génériques, nommés aussi verbes de base et pour certains verbes nucléaires, est fréquent en acquisition d'une langue étrangère et peut engendrer des énoncés non conventionnels.

3. Énoncés non conventionnels dans l'acquisition d'une langue étrangère

Dans l'acquisition d'une langue étrangère, il y aurait des paliers inévitables. A certains de ces paliers correspondent des énoncés non conventionnels.

Selon Corder (1980), l'étude des erreurs que nous nommons énoncés non conventionnels a pour but d'améliorer l'enseignement. Ce type d'énoncé est considéré comme un échantillon normal de communication manifestant l'état du développement langagier de

l'enfant à ce moment là : « Personne n'attend d'un enfant qu'il ne produise à des stades précoces que des formes correctes ou non-déviantes selon les normes adultes » selon Corder (1980, p.11). Ce type de production est un indice de son processus d'acquisition.

Il est d'ailleurs insolite d'appeler ces énoncés déviants ou incorrects. Les enfants acquérant leur première langue parlent un dialecte idiosyncrasique, tout comme les apprenants d'une langue étrangère. Ainsi les phrases idiosyncrasiques de l'enfant ne peuvent être qualifiées de déviantes car il n'est pas encore le locuteur d'un dialecte social. C'est le même cas de figure pour un apprenant d'une langue étrangère : il n'est pas encore le locuteur d'un dialecte social. Corder (1980) nomme dialecte idiosyncrasique ce qui ne constitue pas la langue d'une communauté mais qui est parlé par plusieurs apprenants, contrairement à l'idiolecte qui est le dialecte d'une seule personne. La langue parlée par un apprenant ou un groupe d'apprenants est ainsi un dialecte.

Selon Corder (1980), une communauté d'apprenants avec la même langue maternelle et recevant le même enseignement de langue étrangère partagent à chaque étape une même interlangue. Les variations individuelles seraient dûes à l'intelligence ou à la motivation, etc. Ainsi il semble que les apprenants soient dotés d'un programme cognitif qui leur sert à traiter les données. D'après Corder (1980), ce système transitoire peut être vu comme un dialecte idiosyncrasique dont les règles sont propres au sujet. Les interférences dans le développement du système transitoire est composé de trois sous-systèmes : une partie du système de la langue maternelle, une partie du système de la langue-cible et un système de règles spécifique au dialecte idiosyncrasique.

Ce système transitoire est nommé :

- Système approximatif pour Nemser, Sampson et Richards (cités in Corder, 1980).
- Interlangue pour Selinker (cité in Corder, 1980). La plupart des adultes activent une structure psychologique latente qui met en œuvre un certain nombre de processus : transfert de la première langue, transfert d'apprentissage, stratégies d'apprentissage, de communication, surgénéralisation des règles de la langue cible. Il y a des énoncés non conventionnels communs à tous les apprenants quelle que soit leur première langue. L'interlangue serait proche pour des locuteurs ayant la même première langue et au contraire distante si la première langue n'est pas la même.

La source d'énoncés non conventionnels en acquisition d'une langue étrangère peut être la langue maternelle, notamment si celle-ci a un rôle inhibant. Il y a des énoncés non conventionnels dûs aux interférences de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue étrangère d'après Gaonac'h (1987). Le fait est que l'apprentissage de la langue maternelle est un phénomène inévitable qui s'inscrit dans le processus de maturation de l'enfant, mais pas celui d'une langue étrangère. En effet, l'apprenant d'une langue étrangère a déjà un comportement langagier. Apprendre une première langue implique un mécanisme interne qui permet de construire la grammaire d'une langue naturelle donnée et ce mécanisme reste en place pour apprendre d'autres langues.

Selon Chomsky (cité in Gaonac'h, 1987), il y a une prédisposition innée à la base de l'acquisition de la première langue. Celle-ci pourrait rester en éveil pour l'acquisition d'une langue étrangère. Les énoncés non conventionnels de l'enfant sont ainsi considérés comme des indices d'un processus actif d'acquisition. Leur caractère systématique conduit à faire cette hypothèse. Ces énoncés sont la manifestation d'un état du développement langagier de l'enfant et permettent de décrire la connaissance de la langue par l'enfant. Elles appartiennent au système transitoire de la langue. La production d'énoncés non conventionnels est donc un mode fondamental d'apprentissage.

Nombre d'auteurs, Krashen, Bailey, Dulay et Burt (cités in Corder, 1980), parlent d'un ordre naturel d'acquisition. Pour Corder (1980), celui-ci est un itinéraire naturel d'acquisition de différents aspects de la langue-cible. Selon Dulay et Burt (cités in Corder, 1980), l'apprenant possède une organisation mentale innée spécifique et il transforme ces stratégies en règles linguistiques. Corder (1980) considère que la façon dont une langue se construit est indépendante des connaissances antérieures. Pourtant nous constatons en langue étrangère des phénomènes démontrant l'existence d'ordres d'acquisition identiques à ceux de la première langue.

Dans certains cas, l'acquisition d'une langue étrangère conduit à l'utilisation de processus de traitements proches de ceux utilisés en première langue, généralisation et simplification en sont les exemples les plus courants. Singleton (1999) souligne que les erreurs des apprenants en langue étrangère, outre cette interférence, peuvent provenir d'un effet de généralisation des règles de cette langue étrangère en cours d'acquisition. Les processus d'acquisition d'une langue étrangère sont caractérisés par une grande variabilité et flexibilité, il s'agit d'exprimer un contenu riche avec des moyens linguistiques limités d'où l'emploi de mots dans des contextes non conventionnels. Les stratégies seraient plus riches, variées et flexibles chez les adultes et les adolescents que les enfants. Les différents modes d'exposition à la langue conduisent à l'activation de stratégies différentes. Le recours à la première langue n'est pas forcément une interférence (effet négatif d'un apprentissage constitué sur un apprentissage en train de se construire) mais un mode de construction du système de la langue-cible. Une des stratégies peut être la référence à des règles ayant un haut degré de généralité.

Par ailleurs, Deulofeu et Noyau (1986) nous rappellent que la notion de langue cible peut être trompeuse, la cible de l'apprenant n'étant pas nécessairement la langue idéalisée des grammaires, dictionnaires ou médias. Sa cible peut être les interactions auxquelles il participe avec les autochtones. Giacomi (1986) explique que l'interaction entre un natif et un non-natif fonctionne à partir d'un principe de coopération interactionnelle qui assure une continuité des échanges à partir d'un nombre minimal d'indices. L'apprenant peut toujours s'en sortir avec des moyens très réduits car il met en place des stratégies comme le recours à des verbes de base dans des énoncés non conventionnels.

4. Bilan

L'apprentissage d'une langue étrangère diffère de l'apprentissage d'une première langue car enfants et adultes ont déjà des structures cognitives en place. De plus le contexte d'apprentissage n'est pas naturel comme celui d'une langue maternelle, parfois il est même forcé. De nombreux facteurs entrent en jeu dans l'acquisition d'une langue étrangère comme l'accès à la langue, l'occasion de l'utiliser ou encore la situation sociale de l'apprenant. L'acquisition en milieu scolaire diffère de l'acquisition d'un immigré qui ne prendrait pas de cours par exemple. Cependant de nombreux auteurs divergent d'avis sur l'acquisition d'une langue étrangère. Pour certains, celle-ci serait plus aisée pour les enfants et pour d'autres elle serait plus simple pour les adultes du fait de leur état cognitif avancé. Mais les auteurs s'accordent à dire que les apprenants d'une langue étrangère passent par des phases similaires d'apprentissage et que lors de leur apprentissage ils feraient le même type d'énoncés non conventionnels. Certains de ces énoncés seraient dûs aux interférences avec la langue maternelle ; la première langue parlée et toute autre langue connue a un certain impact sur l'acquisition d'une langue étrangère, mais pas systématiquement. Concernant l'acquisition du lexique verbal, nous constatons, comme pour l'acquisition de la langue maternelle, le recours fréquent aux verbes de base et aux verbes nucléaires. Ces verbes permettent de faire face à un lexique limité.

Nous proposons dans le chapitre suivant une approche différente de la classification courante des énoncés non conventionnels que nous avons observé dans le contexte de la langue maternelle ou d'une langue étrangère. Au-delà de la figure de la métaphore ou du phénomène de sur-extension, nous évoquons l'énoncé non conventionnel selon la notion de proximité sémantique. Nous souhaitons exposer la notion de proximité sémantique entre verbes ou encore celle d'organisation des verbes par co-hyponymie inter-domaines.

Chapitre 4

Énoncés non conventionnels et proximité sémantique

Nous avons observé dans les chapitres précédents la classification générale des énoncés non conventionnels pour les enfants et adultes dans leur langue maternelle ainsi qu'en acquisition d'une langue étrangère.

Le présent chapitre apporte une nouvelle approche quant à la classification de ce type d'énoncés qui peut s'appliquer aussi bien aux locuteurs d'une langue maternelle que d'une langue étrangère. Cette classification prend également en considération les énoncés non conventionnels qui portent sur le verbe. Il est ainsi question d'une organisation des verbes par proximité sémantique, ce que nous allons voir dans un premier temps avec les théories de Duvignau (2003). Dans un second temps, nous allons observer une théorie proche, celle des réseaux sémantiques de Collin et Loftus (1975), qui s'applique à la structuration du lexique.

1. Les approximations sémantiques à pivot verbal, reflets d'une structuration du lexique des verbes par proximité sémantique

Les énoncés non conventionnels que nous analysons dans ce travail sont basés sur le verbe. Selon Duvignau (2003), un énoncé non conventionnel à pivot verbal peut constituer soit une sur-extension, soit dans certains cas une métaphore. Néanmoins, l'énoncé ne sera sans doute pas une métaphore s'il s'agit d'un locuteur enfant. Quoi qu'il en soit, ce type d'énoncé n'est pas une erreur car il reflète un mode d'organisation des verbes par co-hyponymie. Il repose sur une relation d'hyponymie entre les verbes, lesquels sont reliés à un même hyperonyme. Prenons un exemple de Duvignau (in Duvignau, Gaume et Nespoulous, 2004) :

Ex. 44 : « Les fourchettes ça poussent sur le fer », énoncé d'un enfant de 4 ans

Dans cet exemple, lequel peut être qualifié de sur-extension, l'auteur souligne que le verbe « pousser sur » appelle un sujet « naturel ». Il serait en relation de co-hyponymie inter-domaines avec le verbe « se construire avec », lequel nécessite un sujet « fabriqué ». Selon Duvignau (in Duvignau, Gaume et Nespoulous, 2004), ce type d'énoncé est fondé sur « une relation lexico-sémantique de co-hyponymie inter domaines entre verbes ».

Par ailleurs, ce type de relation peut être appliqué au lexique nominal. Prenons un autre exemple de Duvignau (2002) où un enfant utilise chapeau pour capuchon de stylo. Il y a une relation de co-hyponymie inter-domaines entre chapeau et capuchon qui renvoient à un hyperonyme qui serait « couvre-sommet ». La relation peut aussi être intra-domaine comme dans pomme utilisé à la place d'orange, d'après un exemple de Tran (cité in Duvignau, Gaume et Nespoulous, 2004). L'hyperonyme de ces deux noms serait alors « fruit ».

Il existe ainsi des concepts principaux d'actions, comme par exemple « détériorer », qui véhiculent leur intension à travers des expressions linguistiques variées. Celles-ci renvoient à des types d'objets précis et des dimensions sémantiques spécifiques. Elles réalisent l'essentiel de la signification du concept dans des zones sémantiques différentes.

Illustrons par un tableau inspiré de celui proposé par Duvignau (2003) :

Objets, domaines	Concept d'action : la détérioration
Verre, assiette	Casser, briser, ébrécher, fêler
Livre, papier	Déchirer, découper, friper, froisser, arracher
Bois, branche	Couper, fendre, tronçonner, casser, entailler
Vêtement, habit couture/	Déchirer, trouser, découdre, détériorer
Corps, psychisme /médecine/	Casser, gercer, blesser, balafrer, meurtrir, déprimer, démoraliser, guillotiner, bouleverser, gêner
Voiture, /mécanique/	Accidenter, cabosser, esquinter, endommager
Maison /bâtiment/	Fissurer, lézarder, détruire, se délabrer

Tableau 1 - Lexique verbal et hyperonymie-hyponymie

Tous ces verbes sont co-hyponymes et sont rattachés au même concept « détériorer ». Nous pouvons différencier deux types de co-hyponymie :

- les co-hyponymes intra-domaine : par exemple *fissurer* et *lézarder* sont des co-hyponymes intra-domaines qui appartiennent à une même zone sémantique. Ce type d'hyponyme est employé comme expression « en extension » du concept.

- les co-hyponymes inter-domaines ou extra-domaines : par exemple *briser* et *blesser* sont co-hyponymes inter-domaines relevant de zones sémantiques dissemblables. *Briser* s'applique aux objets en verre et prend en compte le trait inanimé, tandis que *blesser* s'applique au corps ou au psychisme et intègre les traits animé et humain. On utilise ce genre d'hyponyme en tant qu'expression possible du concept « en intension ».

Duvignau (2003) considère que *briser* et *blesser* constituent des approximations sémantiques d'une part du concept « détériorer » et d'autre part l'un par rapport à l'autre.

Illustrons par un autre exemple :

Ex. 45 « Le livre il est cassé » d'un enfant de 2 ans (Duvignau, 2003).

Pour Duvignau (2003), la production de ce type d'énoncé à pivot verbal par des enfants de cet âge n'est pas une erreur et vraisemblablement pas encore une métaphore. Ce n'est pas une erreur car le verbe choisi véhicule le même noyau de sens qu'un autre verbe, un verbe qui serait choisi par un adulte. Ce n'est probablement pas non plus une métaphore. Winner et Gardner (cité in Duvignau, 2003) postulent que dans une métaphore l'enfant choisit délibérément un terme inapproprié tout en connaissant le terme adéquat. Or d'après Duvignau (2003), l'enfant n'a pas sélectionné volontairement ce verbe, il y a été forcé par son manque de vocabulaire. En outre, dire que ce type d'énoncé est une métaphore serait nier que pour l'enfant deux termes différents peuvent véhiculer un même noyau de sens.

Duvignau (2003) présuppose que l'enfant n'a pas encore catégorisé les deux termes dans des domaines conceptuels clairement circonscrits. En effet pour Duvignau (2005) : « les énoncés des enfants, bien que similaires en surface à ceux des adultes car renvoyant à une co-hyponymie inter-domaines entre verbes, ne se fondent pas sur une catégorisation des verbes/actions en zones sémantiques fortement contrastées comme c'est le cas des adultes ». Par exemple l'enfant catégorise *casser* et *déchirer* ensemble en tant qu'ils renvoient au même concept « détériorer ». Il n'établit pas de fort contraste entre ces verbes qui véhiculent un même noyau de sens.

Ce type d'énoncé ne peut donc être qualifié d'erreur. Il ne peut être non plus qualifié de métaphore (avec nuance il peut être qualifié d'énoncé d'« allure métaphorique » selon Duvignau (2003)), mais il peut correspondre dans certains cas à une sur-extension. Duvignau (2005) choisit le terme d'approximation sémantique pour caractériser ce genre d'énoncé non conventionnel. Le terme « approximation » aurait été proposé par Jakobson en 1956, à travers l'expression « approximate identification », pour caractériser la production d'adultes aphasiques ou d'enfants. Pour Jakobson (cité in Duvignau, 2005), les approximations seraient des « identifications approchées... de nature métaphorique ». Duvignau (2005) lie cette notion avec le couple hyperonymie-hyponymie.

Cette notion d'approximation sémantique rejoint la notion de proximité sémantique proposée par Collins et Loftus (1975) et reprise par Le Ny (2005).

2. Organisation des concepts dans un réseau sémantique

Collins et Loftus (1975) proposent une théorie d'organisation des concepts et du lexique selon un réseau sémantique.

Les auteurs élaborent une théorie d'un réseau sémantique constitué de divers nœuds, les nœuds étant liés entre eux. Collins et Loftus (1975, p.408) postulent que chaque nœud représenterait un concept : « A concept can be represented as a node in a network, with properties of the concept represented as labeled relational links from the node to other concept nodes ». Ainsi un nœud est relié à un autre nœud, lui-même relié avec d'autres nœuds, etc. Pour les auteurs, cet ensemble forme le sens complet d'un concept. La relation entre les nœuds est graduée : ils peuvent avoir un lien grand, moyen ou petit selon la distance des nœuds entre eux. Par ailleurs, les nœuds conceptuels d'un réseau sémantique peuvent être considérés comme changeant d'état dans le temps. Ils sont également susceptibles d'être non actifs ou activés à un niveau plus ou moins élevé. Cette activation est susceptible d'activer un nœud voisin dans un mouvement de diffusion appelé propagation.

Selon Quillian (cité in Collins et Loftus, 1975, p.408), les concepts contiennent un nombre indéfini d'informations car un individu peut attacher un nombre illimité d'informations sur un concept : « The amount of information a person can generate about any concept in this way seems unlimited ». Ces informations découlent d'expériences culturelles aussi bien que personnelles. Pour l'auteur, les concepts ne sont pas simplement des mots, ils peuvent être des verbes ou des notions comme « conduire une voiture » ou « que faire quand la lumière est rouge ». Les critères entre les concepts sont différents. Par exemple, si le critère machine pour une machine à écrire est proéminent, le critère machine à écrire ne sera pas proéminent pour le concept « machine ». Ces deux concepts entretiennent une relation d'hyperonymie/d'hyponymie.

Le réseau des concepts est organisé selon des similarités sémantiques : plus les concepts ont des propriétés communes, plus il y a de liens entre leurs nœuds via ces propriétés. La parenté sémantique est ainsi basée sur l'ensemble des interconnexions entre deux concepts et la mémoire serait organisée selon des similarités sémantiques. Selon Loftus (cité in Collins et Loftus, 1975), une personne peut décider de ce qu'elle privilégie comme analyse selon les connexions des concepts entre eux, par exemple pour un concept comme « oiseau » on peut avoir :

- un rapprochement phonétique : on choisit des mots qui sonnent comme « oiseau »
- des concepts liés à « oiseau » : mammifère, animal, etc.

- des mots correspondant au concept : moineau, corbeau, cygne, etc.

Pour prouver une relation d'hyponymie/d'hyponymie entre deux concepts, il faut chercher un critère commun. Par exemple pour déterminer si un cygne est un oiseau, on peut comparer le cygne avec un corbeau. Les deux ont des critères communs : ils ont des ailes, ils pondent des œufs, etc. Le corbeau étant un oiseau, on peut affirmer que, de par ses critères communs avec lui, le cygne est également un oiseau.

Prenons un autre exemple portant sur les comparaisons de propriétés à travers la question énoncée par Collins et Loftus (1975) : est-ce que les visons et les chats sont des animaux de ferme ? Il faut au préalable définir les propriétés des animaux de ferme : être animé, vivre dans une ferme, être domestiqué, être élevé dans un but précis. On constate que les visons et les chats répondent à ces critères. Néanmoins ces considérations varient d'une personne à l'autre selon leur intuition personnelle. Wittgenstein (cité in Collins et Loftus, 1975) propose une stratégie de comparaison : pour savoir par exemple si telle chose est un jeu, on la compare à un jeu, un frisbee. Ainsi pour savoir si une diligence est un véhicule, on la compare à une voiture. La diligence aura des points communs avec une voiture même si certains points ne sont pas respectés, une diligence n'a pas de moteur par exemple. Elle est un véhicule mais ne ressemble pas par tous ses critères à une voiture.

Nous pouvons appliquer ces théories aux verbes : par exemple *briser* et *blessé* appartiennent au même hyperonyme « détériorer » selon des critères communs.

Par ailleurs, Freedman et Loftus ont effectué une étude en 1971 qui portait sur le fait de nommer un fruit qui commence par la lettre A ou qui est rouge. Si le fruit est présenté en premier, le sujet n'a plus qu'à choisir un nom correspondant aux critères, cette recherche est aisée. Si la lettre ou la couleur sont présentées en premier, chercher un fruit correspondant à ces critères nécessite plus de temps de réflexion car le sujet attend une catégorie précise.

Dans une autre expérience, Loftus (cité in Collins and Loftus, 1975) montre que les sujets sont plus rapides à répondre quand la catégorie évoque l'exemple avec une grande fréquence ou si l'exemple est représentatif de la catégorie. Par exemple, fruit évoque plus facilement pomme que la couleur rouge ou la lettre A (A pour *apple* « pomme » en anglais). Autre exemple, on présente : animal, petit et lettre M, le sujet doit trouver *mouse* « souris ». Il trouve plus rapidement quand l'adjectif est présenté avant la lettre.

Les exemples typiques d'une catégorie (comme moineau pour oiseau) sont plus rapidement énoncés par les sujets. L'accessibilité dépend en outre de l'utilisation : si le sujet utilise fréquemment le lien entre oiseau et moineau et rarement celui entre poule et oiseau, l'accessibilité d'oiseau à partir de moineau sera plus grande. La poule ayant des caractéristiques moins typiques, le temps de réaction sera plus long pour l'extraire de la catégorie.

Le même phénomène peut se produire pour le choix d'un verbe. Celui-ci dépend de la fréquence d'utilisation d'un verbe par un sujet sachant que les verbes de base sont les plus fréquents. Néanmoins le recours à un verbe dépend de l'expérience personnelle de chaque individu.

Le Ny (2005) reprend les théories de Collins et Loftus (1975) pour définir la relation entre concept et propriété. Prenons par exemple la propriété « peut voler ». Il est plus simple de rattacher cette propriété au plus haut niveau dans la hiérarchie des catégories c'est-à-dire à oiseau. Il ne serait pas cognitivement économique d'associer une propriété séparément à chacune des sous-parties, de façon répétitive et séparée à chaque oiseau. Il est préférable d'associer les propriétés spécifiques à chaque espèce d'oiseau comme « est jaune » à canari.

Quelles sont les applications de cette théorie aux verbes ? Selon de récentes études citées par Le Ny (2005), une signification de verbe serait un concept avec une structure conceptuelle différente d'un nom ou adjectif. Il existe des représentations mentales spécifiques qui s'expriment par les verbes lors de la production du discours. « Les significations de verbes sont de contenu varié et hétéroclite en sorte qu'il est très difficile de les ramener à un type » nous informe Le Ny (2005, p.268). Les classifications réalisées dans une perspective de sémantique linguistique ou psycholinguistique montrent l'émiettement de ce secteur linguistique. De larges effets de typicité peuvent se manifester néanmoins dans les conceptualisations d'événements et d'actions. « La notion de typicité s'applique très bien à la signification des verbes » pour Le Ny (2005, p.284). Les verbes font référence à des événements ou actions et les verbes transitifs eux sont typiquement représentatifs des actions au cours desquelles quelqu'un fait subir un changement à quelque chose ou à quelqu'un d'autre. Le Ny (2005, p.269) propose une analyse des verbes d'action dont *casser* : ce verbe représente une cause de changement : « casser c'est causer un changement par lequel quelque chose qui était intact devient divisé en plusieurs morceaux ». Ce type de verbe appelle deux participants : le premier est l'agent et le second est le patient.

Pour certaines catégories d'actions, il existe des agents qui en sont typiques et également des patients typiques. Par exemple pour *ouvrir*, l'agent est en général un être humain, c'est l'agent typique mais il se peut que l'agent soit moins typique : vent, clé, animal, etc. Certaines hypothèses en psychologie cognitive sont les suivantes : « les agents et les patients possibles d'un verbe transitif avec leur contenu qualitatif et leur distribution statistique font partie de la signification de ce verbe », selon Le Ny (2005, p.281). En d'autres termes, le sens d'un verbe repose entre autres sur les agents et patients possibles auxquels il peut se coordonner. Les relations entre la signification d'un verbe et la représentation de ses participants possibles obéissent à des régularités qui relèvent des connaissances des locuteurs. Les sujets savent de manière implicite que les agents d'un verbe d'action sont animés et que les patients sont des objets ou des êtres inanimés. Néanmoins, les associations entre les mots sont dues à des événements individuels, des expériences individuelles. La contiguïté et la répétition amènent à une association. La contiguïté est une condition pour que se forme une association et la répétition est une condition pour qu'elle prenne de la force. Autrement dit, l'association entre deux mots ou concepts se crée à partir de propriétés communes. Mais la fréquence de cette association importe : plus elle est grande, plus le locuteur rapprochera les deux termes en cause et les emploiera dans une relation de proximité sémantique.

Bianchi (2001) pour sa part se positionne à l'encontre de la tradition sémantique, laquelle attribue un seul sens à un mot, stable et fixe, sans prendre en compte les expériences individuelles ni les associations entre les mots. Les langages formels sont caractérisés par la correspondance entre les formes des expressions et leurs sens. La tradition en sémantique envisage deux stratégies complémentaires du traitement des phénomènes d'extension et de variation de sens :

- associer à une expression deux ou plusieurs valeurs sémantiques conventionnelles. La variation de sens est réduite à un cas d'ambiguïté, c'est le cas de la polysémie conventionnelle (par exemple glace qui peut signifier aliment ou miroir) ou des métaphores mortes (comme le pied de la table).
- postuler un sens général univoque et classer tout sens dérivé hors du noyau sémantique : c'est le cas de la polysémie non conventionnelle et des emplois métaphoriques créatifs.

Une des failles du traitement traditionnel du sens est qu'il ne prend pas en considération qu'un mot puisse exprimer un nombre de sens potentiellement infini, étant donné le nombre indéfini de situations de discours où il peut être employé. Le sens contextuel a une variabilité

indéfinie. Illustrons ce propos par des exemples de Searle (cité in Bianchi, 2001) sur le verbe *couper* :

- a. Alice a coupé l'herbe
- b. Le coiffeur a coupé les cheveux de Pierre
- c. Jean a coupé le gâteau
- d. Je me suis coupée
- e. Le tailleur a coupé le costume

Pour Searle (cité in Bianchi, 2001), la signification du verbe ne varie pas mais son interprétation est différente. L'occurrence du verbe est littérale et non ambiguë, toutefois la signification du verbe détermine une contribution différente aux conditions de vérité de chaque phrase et la signification de la phrase détermine (pour la même phrase dans des contextes différents) des ensembles distincts de conditions de vérité.

Ainsi par exemple dans b. le verbe *couper* a le sens de « raccourcir », dans c. de « débiter en tranches » et dans d. d'« ouvrir ». Le contexte, les agents, etc., tous définissent le sens du verbe.

Le nombre de sens qu'un mot peut exprimer est indéfini, tout comme le nombre de ses contextes d'emploi. Ainsi le sens varie car il est lié au contexte et un mot utilisé active tel ou tel autre concept selon le contexte. L'organisation du réseau sémantique en concepts liés entre eux conduit à un sens modulable. Qui plus est les expériences personnelles des individus participent à la création du sens.

3. Bilan

L'utilisation d'un verbe qui provoque un énoncé non conventionnel n'est pas une erreur. Cet emploi, au sein de locuteurs en acquisition d'une langue, reflète selon Duvignau (2003) une organisation du lexique des verbes par proximité sémantique. Enfants ou adultes choisissant un verbe non conventionnel seraient en réalité capables de rapprocher des verbes ayant un noyau de sens commun, des verbes co-hyponymes qui renvoient à un même hyperonyme.

Ce rapprochement de verbes est suggéré par les théories de Collins et Loftus (1975), lesquels proposent une organisation du lexique en système de nœuds sémantiques. Ces nœuds lient des concepts entre eux selon la base de propriétés communes. Le verbe possède une structure conceptuelle différente du nom, cependant des mises en rapports entre divers verbes seraient possibles. Les verbes peuvent être de cette façon mis en relation selon une organisation lexicale par proximité sémantique, selon une relation d'hyperonymie/d'hyponymie par exemple. Par ailleurs, le recours à un verbe comme le recours à un nom dépend de la fréquence d'utilisation et des expériences personnelles selon Collins et Loftus (1975) et Le Ny (2005). Le sens d'un verbe s'éveille aussi selon le contexte d'emploi, les agents ou les patients de ce verbe (pour un verbe transitif).

L'emploi de verbes génériques, fréquent lors de l'apprentissage d'une langue première ou étrangère, pourrait s'expliquer par cette structure en réseau sémantique proposée par Collins et Loftus (1975), la recherche de verbes spécifiques activant les verbes génériques selon une ressemblance entre leurs propriétés.

Nous présentons dans la partie qui suit notre étude d'énoncés non conventionnels en langue maternelle polonaise. Nous allons observer dans quelle mesure nos résultats concordent avec les hypothèses observées dans la présente partie.

DEUXIEME PARTIE

Etude de la production d'énoncés non conventionnels dans le contexte du polonais langue maternelle

Chapitre 5

Présentation des hypothèses de travail pour le polonais langue maternelle

Dans ce chapitre, nous exposons en premier lieu nos hypothèses de travail issues des théories que nous avons présentées au préalable. Nous présentons en second lieu notre population d'enfants et d'adultes polonais, puis en troisième lieu nous décrivons notre méthodologie employée afin de recueillir les résultats.

1. Objectifs et résultats attendus pour le polonais langue maternelle

- ***Premier objectif :***

Selon les théories de Noyau (2005 ; 2008), Viberg (2002) et Bernicot (1981), la fréquence des verbes génériques serait élevée lors de l'acquisition de la langue maternelle, puis le recours à ce type de verbes diminuerait au fil du temps sans disparaître complètement. L'emploi de ces verbes peut donner lieu à un énoncé qualifié de non conventionnel.

Nos recherches poursuivent celles de Noyau (2005 ; 2008), Viberg (2002) et Bernicot (1981). Nous souhaitons observer si la production de verbes génériques est significative chez les enfants et adultes dans leur langue maternelle, spécifiquement dans un emploi non conventionnel.

- ***Second objectif :***

Les énoncés non conventionnels sont usuellement qualifiés et assimilés à des erreurs, des métaphores ou des sur-extensions selon Winner (1978).

Ce type d'énoncé est fréquent en situation de faiblesse lexicale, par exemple dans le cas d'acquisition d'une langue maternelle par l'enfant. Certains des énoncés enfantins non conventionnels peuvent être traités comme des sur-extensions. Ils peuvent être appelés énoncés « d'allure métaphorique », cependant, comme le postulent Piaget (cité in Vosniadou, 1987) ou encore Duvignau (2003), les énoncés enfantins ne peuvent être qualifiés de métaphores. Duvignau (2005) nomme ce type d'énoncés approximations sémantiques à pivot verbal.

En général, les énoncés non conventionnels ne sont observés que par rapport à une norme qu'ils ne respectent pas. Leur traitement se fonde la plupart du temps sur leurs différences avec cette norme et les moyens qu'il faut mettre en œuvre pour qu'un locuteur ne prononce plus d'énoncés non conventionnels. Le lexique de l'enfant doit tendre vers le lexique de l'adulte. En effet, pour Anglin (1977), l'enfant élabore un lexique dont le stade ultime est la concordance avec celui de l'adulte. D'après Corder (1980), l'enfant fait des erreurs dans le choix de ses mots selon un accord tacite de la communauté linguistique. Aucun de ces auteurs ne parle de ces énoncés non conventionnels comme d'un phénomène permettant de pallier son manque de lexique, mais ils les présentent comme des étapes erronées sur la voie de la conventionalité. Ou alors ces énoncés sont des productions poétiques, telle la métaphore, mais cette figure ne concerne pas l'enfant comme elle concerne l'adulte.

Face à ces définitions, nous avons proposé celles de certains auteurs, comme Duvignau (2003, 2005) ; Duvignau, Gaume et Nespoulous (2004) ; Duvignau, Gardes-Tamine et Gaume (2004), pour qui les énoncés non conventionnels ont une connotation davantage positive que négative. Selon ces auteurs, ces énoncés produits en grande quantité chez l'enfant feraient état d'une flexibilité cognitive essentielle dans l'acquisition d'une première langue. Une approche différente de l'organisation du lexique verbal est ainsi proposée : une structuration par proximité sémantique. L'enfant rapproche des verbes ayant un noyau de sens commun, autrement dit des verbes co-hyponymes ayant un même hyperonyme. La notion de proximité sémantique est également évoquée par Collins et Loftus (1975) dans leur théorie d'organisation lexicale en réseau sémantique.

Nos recherches poursuivent celles de Duvignau (2003) et des auteurs cités ci-dessus sur la présence importante d'énoncés non conventionnels ou d'approximations sémantiques à pivot verbal chez les enfants acquérant leur langue. Nous ciblons les enfants acquérant le polonais et nous comparons leurs productions d'énoncés non conventionnels à pivot verbal à celles d'adultes dans leur langue maternelle.

Nous voulons appliquer ces diverses théories au polonais langue maternelle. Voici nos hypothèses :

Hypothèse 1 : verbes génériques chez les enfants et adultes en langue maternelle

Selon Viberg (2002), Noyau (2008) et Bernicot (1981), en acquisition d'une langue première, on relève une prédominance de verbes génériques par rapport aux verbes spécifiques. Selon Viberg (2002), le recours à ces verbes reste important, même quand le lexique s'étoffe.

Nous postulons que tous nos sujets vont produire des verbes génériques et plus particulièrement s'il s'agit d'enfants en acquisition précoce de leur langue.

Hypothèse 2 : énoncés non conventionnels chez les enfants et adultes en langue maternelle

Les énoncés non conventionnels (dont la base peut être un verbe générique) seraient particulièrement présents dans l'acquisition de la langue maternelle, en l'occurrence le polonais. Cette production pourrait rester significative dans le lexique stabilisé des adultes. Nous postulons que tous nos sujets vont produire des énoncés non conventionnels à pivot verbal et plus spécifiquement les enfants en acquisition précoce de leur langue.

Nous appliquons ces hypothèses à notre population que nous présentons à présent.

2. Méthodologie

Nous allons présenter notre population, ainsi que le protocole expérimental et détailler les critères d'analyse du protocole.

2.1. Population

Nous faisons ici un récapitulatif de l'ensemble de notre population. Nous avons interrogé des participants sélectionnés sur les critères suivants :

- avoir le polonais comme langue maternelle
- avoir le français comme langue étrangère
- être des enfants ou adultes

Les énoncés non conventionnels que nous traitons ne sont pas issus de corpus mais d'une expérimentation effectuée sur notre population.

Nos participants sont âgés de 3 à 76 ans et sont répartis par catégorie d'âge. Nous avons créé les groupes suivants :

- 6 enfants en acquisition précoce du langage de 3-5 ans codés LMP-EAP
- 6 enfants au lexique plus développé codés LMP-EAT
- 12 adultes codés A-POL

Nous relevons ainsi 24 sujets qui figurent dans les analyses statistiques et dans les analyses qualitatives.

A noter qu'un de nos participants ne figure pas dans les analyses statistiques pour des raisons de répartition homogène des groupes testés. Cependant il figure dans les analyses qualitatives. Nous présenterons ce participant lors des analyses qualitatives au chapitre 7.

Le nombre d'enfants au lexique développé est inférieur à celui des deux autres groupes car ce profil n'était pas notre cible privilégiée.

Le tableau 2 récapitule les données sur les participants en langue maternelle polonaise.

Sujet	Age	Genre	Niveau en Français	Niveau d'éducation	Lieu de rencontre
LMP-EAP 1	3 ans	F	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Domicile, Alsace
LMP-EAP 2	4 ans	M	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry, Ecole française, Varsovie
LMP-EAP 3	4 ans	F	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry, Ecole française, Varsovie
LMP-EAP 4	4 ans	F	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry, Ecole française, Varsovie
LMP-EAP 5	4 ans	F	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry, Ecole française, Varsovie
LMP-EAP 6	5 ans	F	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry, Ecole française, Varsovie
LMP-EAT 1	6 ans	F	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry, Ecole française, Varsovie

LMP-EAT 2	7 ans	M	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Ecole élémentaire République, Bisheim, Alsace
LMP-EAT 3	7 ans	M	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Ecole élémentaire Hermel, Paris
LMP-EAT 4	9 ans	M	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Ecole élémentaire Hermel, Paris
LMP-EAT 5	9 ans	F	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
LMP-EAT 6	10 ans	M	Introductif	Parents : inférieur au BAC	Domicile, Paris
A-POL 1	27 ans	F	Intermédiaire	supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
A-POL 2	76 ans	F	Introductif	supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
A-POL 3	34 ans	M	Introductif	supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
A-POL 4	25 ans	M	Intermédiaire	supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
A-POL 5	26 ans	F	Intermédiaire	supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
A-POL 6	17 ans	F	Introductif	inférieur au BAC	Domicile, Dijon
A-POL 7	30 ans	F	Intermédiaire	supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
A-POL 8	27 ans	M	Intermédiaire	supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
A-POL 9	28 ans	F	Intermédiaire	supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
A-POL 10	53 ans	F	Introductif	BAC	Domicile, Alsace
A-POL 11	55 ans	M	Introductif	BAC	Domicile, Alsace
A-POL 12	51 ans	M	Introductif	BAC	Domicile, Alsace

Tableau 2 - Participants en langue maternelle polonaise figurant dans les analyses statistiques

2.2. Le protocole expérimental

Nous présentons dans cette partie le protocole expérimental utilisé pour nos passations.

Les sujets de ce travail ont été soumis au même protocole : le protocole « Approx » (Duvignau et Gaume, 2001 ; 2004).

Ce protocole s'appuie sur des vidéos montrant une succession de dix-sept actions d'ordre quotidien. Chaque action est exécutée par une femme.

Voici les actions et leur répartition parmi les trois catégories d'actions : « enlever, séparer et détériorer ».

DETERIORER	ENLEVER	SEPARER
1. /briser verre/ (avec un marteau)	6. /démonter legos/	3. /découdre manche/ (d'une chemise)
2. /déchirer journal/	7. /déshabiller poupée/	4. /découper pain/ (avec un couteau)
8. /éclater ballon/	9. /écorcer arbre/ (l'écorce d'une bûche)	5. /hacher persil/ (avec un couteau)
10. /écraser tomate/ (avec la main)	12. /éplucher carotte/ (avec un économe)	11. /émietter pain/ (avec les mains)
13. /froisser papier/	14. /peler banane/ (avec les mains)	16. /rompre pain/ (avec les mains)
	15. /peler orange/ (avec les mains)	17. /scier planche/

Tableau 3 - Présentation des actions du protocole expérimental

En polonais, il y a trois concepts correspondant aux catégories d'actions : *zdejmować* « enlever », *oddzielać* « séparer » et *niszczyć* « détériorer ». De même pour chaque action, il existe au moins un verbe équivalent en polonais.

Le protocole consiste en plusieurs étapes :

- Nous choisissons une action et la montrons au sujet. L'ensemble des actions est présenté en mode aléatoire avec pour seule consigne de passer le film /éclater ballon/ systématiquement en dernier. Cette contrainte découle des populations Asperger et autiste de haut niveau, pour qui la soudaineté sonore et visuelle de l'action peut provoquer un trouble du comportement et compromettre ainsi le reste de la passation. Nous avons conservé cette contrainte pour notre population.

- Lorsque l'action s'achève, c'est-à-dire que le sujet voit encore l'action se réaliser, nous posons une première question en polonais :

Co robi pani ? trad. « Que fait la dame ? »

- Nous fermons le film et notons la réponse entière. Il s'agit de la tâche de dénomination d'action.

A noter pour les actions rapides, dont les films /éclater ballon/, /écraser tomate/, /casser verre/, /rompre pain/ et /déchirer journal/, la consigne est donnée au moment même de l'action.

- Nous posons ensuite une seconde question en polonais qui constitue la tâche de reformulation :

Co ta pani zrobiła, powiedz to inaczej, innymi słowami

trad. « Ce qu'elle a fait la dame, dis-le moi d'une autre manière, avec d'autres mots »

- Nous choisissons une autre action et appliquons les deux tâches du protocole, puis ainsi de suite jusqu'au visionnage des dix-sept actions.

2.3. Critères de classement des résultats

Les réponses des participants sont triées et réparties en différents critères. Au sein de toutes les réponses des sujets, allant du conventionnel à l'invalidé, nous pointons celles qui défient l'usage usuel tout en restant pertinentes et valides, c'est-à-dire les approximations sémantiques. Les réponses de tous les participants ont été analysées en fonction des quatre critères suivants mis en place par Karine Duvignau, critères que nous illustrons par des exemples tirés de notre corpus :

A. Réponse valide/invalidé

Une réponse produite par le sujet est **valide** lorsqu'elle comporte un verbe pouvant se relier avec pertinence à l'action-cible à dénommer comme dans l'exemple suivant :

Ex. 1 pour l'action /déshabiller poupée/ en tâche de dénomination :

- LMP-EAP 1 : *Rozbiera ja* trad. « Elle la déshabille »

Dans ce travail, nous parlons d'action-cible mais pas de verbe-cible. Il y a plusieurs verbes-cibles et parmi eux on appelle verbe de référence celui qui est le plus produit par la population contrôle. Nous nous plaçons donc, au niveau de l'analyse des réponses, dans une perspective différente de celle des tests de dénomination traditionnels. Contrairement à ces derniers, nous considérons que, pour un item donné, il n'y a pas une seule mais plusieurs réponses valides possibles.

Est **invalidé** :

- une réponse qui ne comporte pas de verbe pouvant se relier avec pertinence à l'action-cible à dénommer
 - une absence de réponse
 - une réponse sans verbe
 - un verbe antonyme
 - un verbe dans une autre langue
 - un commentaire métalinguistique du type : *Nie wiem* trad. « Je ne sais pas »
- Etc.

L'exemple suivant est invalidé :

Ex. 2 pour l'action /froisser papier/ en tâche de dénomination :

- LMP-EAP 2 : *Kulka jakas* trad. « Une boule »

Les trois critères suivants sont à classer parmi les réponses valides :

B. Verbe conventionnel/approximatif

Un verbe est classé **conventionnel** lorsqu'il appartient au même champ d'application lexico-conceptuel que celui du nom avec lequel il se combine dans l'énoncé. Son usage ne comporte aucune « tension » c'est-à-dire aucune équivoque, ni sémantique ni pragmatique. Il peut être dès lors considéré comme habituel et conventionnel dans le système linguistique concerné comme dans l'exemple suivant :

Ex. 3 pour l'action /froisser papier/ en tâche de dénomination :

- A-POL 5 : *Zgniata* trad. « Elle froisse »

Le verbe énoncé est d'usage conventionnel pour l'action concernée.

Un verbe est classé **approximatif** lorsque son usage provoque une tension. Deux types de tensions mobilisant deux critères distincts ont été identifiés :

C. Verbe approximatif intra/approximatif extra

- Le critère sémantico-conceptuel :

Il existe une tension sémantique entre le verbe et le nom en jeu. Le verbe n'appartient pas au même domaine sémantique que l'objet/nom en jeu dans le film, comme dans l'exemple ci-dessous :

Ex. 4 pour l'action /écorcer arbre/ en tâche de dénomination :

- LMP-EAP 5 : *Rozbiera drewno* trad. « Elle déshabille le bois »

Dans ce cas, l'approximation est **inter-domaines** ou **extra-domaines** puisque deux domaines sémantiques sont impliqués. Les verbes mis en jeu sont en relation de synonymie inter-domaines ou co-hyponymie inter-domaines car ils partagent un même hyperonyme. En effet *rozbierać* « déshabiller » et *obdzierać* « écorcer » sont des synonymes, co-hyponymes inter-domaines qui partagent le même hyperonyme *zdejmować* « enlever ».

- Le critère sémantico-pragmatique :

Il existe une tension entre le verbe et la réalité désignée. Le verbe appartient au même domaine sémantique que l'objet/nom en jeu dans le film mais ne désigne pas l'action en jeu dans le film.

L'usage de ce verbe eu égard à la réalité de l'action désignée est inexact et provoque une tension sémantico-pragmatique comme dans l'exemple :

Ex. 5 pour l'action /émietter pain/ en tâche de dénomination :

- LMP-EAT 4: *Jak by miała nóż to by przecięła na wszystkie kawałki*
trad. « Si elle avait un couteau, elle trancherait ce pain en tous les morceaux »

Dans ce cas, l'approximation est **intra-domaine** puisque seul un domaine sémantique est impliqué et que la tension est pragmatique.

D. Verbe spécifique/générique

Un verbe est **spécifique** lorsque :

Le verbe comporte dans sa morphologie l'objet auquel il renvoie ou bien le résultat ou encore l'instrument impliqué dans l'action concernée :

Ex. 6 : *piłować* « scier » comporte l'objet *pila* « scie » [/scier planche/]

OU/ET

L'usage du verbe ne peut s'étendre à des objets de natures différentes qui renvoient à des dimensions sémantiques variées. Il s'agit du critère sémantico-conceptuel.

Prenons un exemple :

Ex. 7 : pour l'action /scier planche/ en tâche de dénomination :

- A-POL 5 : *Pihuję* trad. « Elle scie »

Pilować « scier » pour /scier planche/ est spécifique, il s'applique à des objets issus de la dimension solide et de manière circonscrite à ceux qui sont en bois.

A l'inverse, un verbe est considéré comme **générique**, tel *kroić* « couper », lorsqu'il peut s'appliquer à des objets issus de la dimension solide de manière variée car il s'utilise avec des objets en papier, en tissu mais aussi en bois, en brique, en porcelaine, en plastique, en verre, etc. Prenons un exemple :

Ex. 8 : pour l'action /scier planche/ en tâche de dénomination :

- LMP-EAP 6 : *Kroi drewno* trad. « Elle coupe le bois »

Nous venons de voir comment répartir les réponses effectuées aux tests, quels types de réponses nous pouvons extraire des tests et comment repérer une réponse dite approximative.

Observons dans le chapitre suivant, portant sur les analyses statistiques, quels types de réponses sont effectués par nos sujets pour les tâches de dénomination.

Chapitre 6

Analyses statistiques sur les tâches de dénomination en polonais

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats des analyses statistiques effectuées sur notre population en langue maternelle polonaise pour les tâches de dénomination d'action. Nous exposons dans un premier temps les résultats inhérents à chaque groupe de population puis, dans un second temps, nous comparons les groupes entre eux. Pour chaque groupe ou comparaison de groupe, nous présentons au préalable les hypothèses correspondant à chaque profil ou les hypothèses attendues pour la comparaison entre groupes. Nous livrons ensuite les résultats des analyses, lesquels valident ou infirment nos postulats de départ.

Pour chaque étude de groupe ou de comparaison de groupe, nous prenons en considération trois éléments. Pour ces trois éléments, les calculs ont été faits par rapport à l'ensemble des réponses sur 17 films :

1. Les réponses valides par rapport aux réponses invalides.

Les deux éléments suivants concernent le valide :

2. Les verbes génériques par rapport aux verbes spécifiques (comme le calcul est effectué sur l'ensemble des réponses qu'elles soient conventionnelles ou des approximations, les verbes génériques et spécifiques sont considérés dans un emploi conventionnel et approximatif).

3. Les approximations par rapport aux énoncés conventionnels.

Pour chacun de ces éléments, nous allons donner deux types d'informations :

Le premier correspond au pourcentage de réponses données sur l'ensemble des 17 films. Nous comparons ces pourcentages :

- selon les paires considérées (valide/invalides ; générique/spécifique ; conventionnel/approximation) pour les études intra-groupes.
- selon les groupes comparés pour les paires considérées (production de valide du groupe x par rapport au groupe y par exemple).

Le second type d'information correspond à la valeur « Sig ». Cette dernière correspond à une production significative de données par rapport à d'autres données :

- soit selon les paires considérées pour l'analyse intra-groupe : valide/invalides ; conventionnel/approximation ; générique/spécifique (par exemple : le groupe x produit significativement plus de verbes génériques que de verbes spécifiques).
- soit selon les groupes comparés pour les données analysées, pour l'analyse intergroupes (par exemple le groupe x produit significativement plus d'approximations que le groupe y).

La valeur est significative en-dessous de 0,05 et marginalement significative entre 0,05 et 0,0799. Au-delà la valeur n'est pas significative, quand la valeur n'est pas significative nous ne la présentons pas.

En annexe figurent les tableaux d'où nous extrayons nos résultats. Pour chaque résultat, nous indiquerons le tableau auquel se reporter.

Commençons par les analyses intra-groupes.

1. Analyses statistiques par groupes en langue maternelle polonaise

Nous présentons dans cette sous-section les analyses concernant chaque groupe de participants polonais :

* Groupe 1 : Enfants Acquisition Précoce - Langue Maternelle 3-5 ans : 6 enfants

* Groupe 2 : Enfants Acquisition Tardive - Langue Maternelle 6-10 ans : 6 enfants

* Groupe 4 : Adultes - Langue Maternelle : 12 sujets

** Groupe 1 : Enfants Acquisition Précoce - Langue Maternelle 3-5 ans : 6 enfants*

Hypothèses :

- pourcentage de valide > pourcentage d'invalides
- fort pourcentage de verbes génériques attendu
- pourcentage de verbes génériques > pourcentage de verbes spécifiques
- fort pourcentage d'approximations attendu

A) Réponses valides/invalides

1) Pourcentage de réponses

Le pourcentage de réponses valides (68 %) est supérieur au pourcentage de réponses invalides (32 %).

(voir tableau 1 dans annexe 1.A)

2) Production significative « Sig »

Nous constatons que le groupe 1 produit de manière marginalement significative plus de réponses valides (68 %) que de réponses invalides (32 %) car la valeur de Sig = 0,071 : $t(5) = 2,290$; $p = 0,071$.

(voir tableau 2 dans annexe 1.A)

B) Verbes génériques/spécifiques

1) Pourcentage de réponses

Le pourcentage de verbes génériques (45 %) est supérieur à celui des verbes spécifiques (23 %).

(voir tableau 1 dans annexe 1.A)

2) Production significative « Sig »

Nous pouvons affirmer que le groupe 1 produit de manière marginalement significative plus de verbes génériques (45 %) que de verbes spécifiques (23 %) car la valeur de « Sig » = 0,076 : $t(5) = 2,228$; $p = 0,076$.

(voir tableau 2 dans annexe 1.A)

C) approximations/énoncés conventionnels (dans les réponses valides)

1) Pourcentage de réponses

Le pourcentage d'approximations (23 %) est inférieur au pourcentage d'énoncés conventionnels (45 %).

(voir tableau 1 dans annexe 1.A)

Conclusion :

Le pourcentage de réponses valides est élevé de manière significative par rapport à celui de réponses invalides, ce qui montre que les enfants ont produit un nombre important de réponses analysables.

Le pourcentage de verbes génériques est élevé (environ deux tiers des réponses valides). Il est supérieur de manière significative à celui des verbes spécifiques. Ce résultat correspond à ce profil d'enfants qui ne dispose pas encore d'un nombre élevé de verbes spécifiques dans son vocabulaire.

Le pourcentage d'approximations est inférieur au pourcentage d'énoncés conventionnels mais il reste important (environ un tiers des réponses valides).

*** Groupe 2 : Enfants Acquisition Tardive - Langue Maternelle 6-10 ans : 6 enfants**

Hypothèses :

- pourcentage de valide > pourcentage d'invalides
- pourcentage de verbes génériques < pourcentage de verbes spécifiques
- pourcentage d'approximations < pourcentage d'énoncés conventionnels

A) Réponses valides/invalides

1) Pourcentage

Le pourcentage de réponses valides (92 %) est supérieur au pourcentage de réponses invalides (8 %).

(voir tableau 3 dans annexe 1.A)

2) Production significative « Sig »

Le groupe 2 produit significativement plus de réponses valides (92 %) que de réponses invalides (8 %) car la valeur de « Sig » = 0,000 : $t(5) = 10,024$; $p = 0,000$.

(voir tableau 4 dans annexe 1.A)

B) Verbes génériques/spécifiques

1) Pourcentage

Le pourcentage de verbes génériques (53 %) est supérieur au pourcentage de verbes spécifiques (39 %).

(voir tableau 3 dans annexe 1.A)

C) Approximations/énoncés conventionnels

1) Pourcentage

Le pourcentage d'approximations (20 %) est inférieur au pourcentage d'énoncés conventionnels (72 %).

(voir tableau 3 dans annexe 1.A)

2) Production significative « Sig »

Le groupe 2 produit significativement plus d'énoncés conventionnels (72 %) que d'approximations (20 %) car la valeur de « Sig » = 0,006 : $t(5) = 4,538$; $p = 0,006$.

(voir tableau 4 dans annexe 1.A)

Conclusion :

Le pourcentage de réponses valides est significativement supérieur au pourcentage de réponses invalides. Ceci rejoint nos postulats de départ.

Le pourcentage de verbes générique est supérieur à celui des verbes spécifiques. Ce résultat montre que ce groupe d'enfants continue de produire un nombre important de verbes génériques dans sa langue maternelle alors qu'il dispose de verbes spécifiques dans son vocabulaire. La production de verbes génériques élevée (un peu plus de la moitié des réponses valides) et supérieure à celle des verbes spécifiques prouve qu'il n'y a pas de baisse de production de ce type de verbe pour ce profil de population d'enfants au lexique développé.

La production d'approximations reste faible pour ce groupe (environ un cinquième des réponses valides), ce qui correspond à ce profil produisant significativement plus d'énoncés conventionnels grâce à son lexique développé.

*** Groupe 4 : Adultes - Langue Maternelle : 12 sujets**

Hypothèses :

- pourcentage de valide > pourcentage d'invalides
- pourcentage de verbes génériques < pourcentage de verbes spécifiques
- pourcentage d'approximations < pourcentage d'énoncés conventionnels

A) Réponses valides/invalides

1) Pourcentage

Le pourcentage de réponses valides (100 %) est supérieur à celui de réponses invalides (0 %).

(voir tableau 7 dans annexe 1.A)

B) Verbes génériques/spécifiques

1) Pourcentage

Le pourcentage de verbes génériques (35 %) est inférieur à celui des verbes spécifiques (65 %).

(voir tableau 7 dans annexe 1.A)

2) Production significative « Sig »

Le groupe 4 produit significativement plus de verbes spécifiques (65 %) que de verbes génériques (35 %) car la valeur de « Sig » = 0,000 : $t(11) = -5,338$; $p = 0,000$.

(voir tableau 8 dans annexe 1.A)

C) Approximations/énoncés conventionnels

1) Pourcentage

Le pourcentage d'approximations (9 %) est inférieur au pourcentage d'énoncés conventionnels (91 %).

(voir tableau 7 dans annexe 1.A)

2) Production significative « Sig »

Le groupe 4 produit significativement moins d'approximations (9 %) que d'énoncés conventionnels (91 %) car la valeur de « Sig » = 0,000 : $t(11) = 22,306$; $p = 0,000$.

(voir tableau 8 dans annexe 1.A)

Conclusion :

Le pourcentage de réponses valides est parfait. Il est de 100 %, aucune réponse n'est invalide. Le groupe 4 produit de manière significative plus de verbes spécifiques que de verbes génériques. Notre hypothèse est ainsi validée : les adultes produisent bien des verbes génériques (environ un tiers des réponses valides) dans leur langue maternelle, mais ils produisent davantage encore de verbes spécifiques.

Le pourcentage d'approximations est inférieur de manière significative au pourcentage d'énoncés conventionnels : les adultes produisent moins d'énoncés non conventionnels (moins d'un dixième des réponses valides) que d'énoncés conventionnels. Cependant la production d'approximations n'est pas nulle.

Effectuons à présent des comparaisons entre ces groupes.

2. Analyses statistiques comparatives entre groupes de langue maternelle polonaise

Dans cette seconde sous-section, nous considérons les analyses statistiques comparatives des groupes de polonais entre eux. Nous avons réalisé deux comparaisons :

Comparaison 1 :

* Groupe 1 : Enfants Acquisition Précoce - Langue Maternelle 3-5 ans : 6 enfants

* Groupe 2 : Enfants Acquisition Tardive - Langue Maternelle 6-10 ans : 6 enfants

Comparaison 2 :

* Groupe 1 : Enfants Acquisition Précoce - Langue Maternelle 3-5 ans : 6 enfants

* Groupe 4 : Adultes - Langue Maternelle : 12 sujets

Nous n'avons pas effectué de comparaison entre les groupes 2 et 4, notre priorité étant de comparer le groupe 1 aux autres groupes.

Comparaison 1 :

*** Groupe 1 : Enfants Acquisition Précoce - Langue Maternelle 3-5 ans : 6 enfants**

*** Groupe 2 : Enfants Acquisition Tardive - Langue Maternelle 6-10 ans : 6 enfants**

Hypothèses :

- pourcentage de valide enfants acquisition tardive > pourcentage valide enfants acquisition précoce
- pourcentage de verbes génériques chez les enfants en acquisition précoce > pourcentage de verbes génériques pour les enfants en acquisition tardive
- pourcentage de verbes spécifiques chez les enfants en acquisition tardive > pourcentage de verbes spécifiques chez les enfants en acquisition précoce
- pourcentage d'énoncés conventionnels chez les enfants en acquisition tardive > pourcentage des enfants en acquisition précoce
- pourcentage d'approximations enfants acquisition précoce > pourcentage d'approximations enfants acquisition tardive

A) Réponses valides/invalides

1) Pourcentage

Le groupe 2 produit plus de réponses valides (92 %) que le groupe 1 (68 %).

Le groupe 1 produit plus de réponses invalides (32 %) que le groupe 2 (8 %).

(voir tableau 15 dans annexe 1.B)

2) Production significative « Sig »

Le groupe 2 produit de manière significative plus de réponses valides (92 %) que le groupe 1 (68 %) car la valeur de « Sig » = 0,019 : $t(10) = -2,792$; $p = 0,019$.

Le groupe 1 produit de manière significative plus de réponses invalides (32 %) que le groupe 2 (8 %) car la valeur de « Sig » = 0,019 : $t(10) = 2,792$; $p = 0,019$.

(voir tableau 16 dans annexe 1.B)

B) Verbes génériques/spécifiques

1) Pourcentage

Le groupe 1 produit moins de verbes génériques (45 %) que le groupe 2 (53 %). Cependant la différence est minime.

Le groupe 2 a un pourcentage plus élevé de verbes spécifiques (39 %) que le groupe 1 (23 %).

(voir tableau 15 dans annexe 1.B)

2) Production significative « Sig » sur verbes spécifiques

Nous pouvons dire que le groupe 2 produit de manière marginalement significative plus de verbes spécifiques (39 %) que le groupe 1 (23 %) car la valeur de « Sig » = 0,057 : $t(10) = 2,149$; $p = 0,057$.

(voir tableau 16 dans annexe 1.B)

C) Approximations/énoncés conventionnels

1) Pourcentage

Le groupe 2 produit davantage de réponses conventionnelles (72 %) que le groupe 1 (45 %). Le groupe 1 (23 %) et 2 (20 %) ont un pourcentage proche d'approximations.

(voir tableau 15 dans annexe 1.B)

2) Production significative « Sig » sur les énoncés conventionnels

Le groupe 2 produit significativement plus de réponses conventionnelles (72 %) que le groupe 1 (45 %) car la valeur de « Sig » = 0,044 : $t(10) = 2,308$; $p = 0,044$.

(voir tableau 16 dans annexe 1.B)

Conclusion :

Le groupe 2 produit de manière significative plus de réponses valides que le groupe 1, ce qui peut s'expliquer par le lexique plus étendu du groupe 2 par rapport au groupe 1.

Bien qu'elle soit légèrement plus élevée au sein du groupe 2, la différence de production de verbes génériques n'est pas significative entre les deux groupes. En termes de proportion, le groupe 1 produit davantage de verbes génériques que le groupe 2 (deux tiers des réponses valides contre la moitié). En revanche le groupe 2 produit significativement plus de verbes spécifiques que le groupe 1. Ces résultats montrent que la production de verbes spécifiques est comme attendue plus élevée chez les enfants en acquisition tardive, mais les deux profils d'enfants produisent une importante quantité de verbes génériques. La production de verbes génériques ne tarit pas avec l'âge.

Le groupe 2 produit de manière significative plus d'énoncés conventionnels que le groupe 1. Cela s'explique par le lexique plus étoffé du groupe 2.

Enfin les deux groupes produisent des approximations, même si le groupe 1 en produit davantage (un tiers des réponses valides) que le groupe 2 (un cinquième).

Comparaison 2 :

*** Groupe 1 : Enfants Acquisition Précoce - Langue Maternelle 3-5 ans : 6 enfants**

*** Groupe 4 : Adultes - Langue Maternelle : 12 sujets**

Hypothèses :

- pourcentage valide adultes > pourcentage valide enfants
- pourcentage de verbes génériques chez les enfants > pourcentage de verbes génériques chez les adultes
- pourcentage de verbes spécifiques chez les adultes > pourcentage de verbes spécifiques

- chez les enfants
- pourcentage d'approximations chez les enfants > pourcentage d'approximations chez les adultes
- pourcentage d'énoncés conventionnels chez les adultes > pourcentage d'énoncés conventionnels chez les enfants

A) Réponses valides/invalides

1) Pourcentage

Le pourcentage de valide du groupe 4 (100 %) est supérieur au pourcentage de valide du groupe 1 (68 %).

Le pourcentage d'invalides du groupe 1 (32 %) est supérieur au pourcentage d'invalides du groupe 4 (0 %).

(voir tableau 17 dans annexe 1.B)

2) Production significative « Sig » sur réponses valides et invalides

Le groupe 4 produit significativement plus de réponses valides (100 %) que le groupe 1 (68 %) car la valeur de « Sig » = 0,000 : $t(16) = -6,131$; $p = 0,000$.

Le groupe 1 produit significativement plus de réponses invalides (32 %) que le groupe 4 (0 %) car la valeur de « Sig » = 0,000 : $t(16) = 6,131$; $p = 0,000$.

(voir tableau 18 dans annexe 1.B)

B) Verbes génériques/spécifiques

1) Pourcentage

Le pourcentage de verbes génériques est légèrement supérieur pour le groupe 1 (45 %) par rapport au groupe 4 (35 %).

Le pourcentage de verbes spécifiques est inférieur (23 %) pour le groupe 1 par rapport au groupe 4 (65 %).

(voir tableau 17 dans annexe 1.B)

2) Production significative « Sig » sur verbes spécifiques

Le groupe 4 produit significativement plus de verbes spécifiques (65 %) que le groupe 1 (23 %) car la valeur de « Sig » = 0,000 : $t(16) = -7,768$; $p = 0,000$.

(voir tableau 18 dans annexe 1.B)

C) Approximations/énoncés conventionnels

1) Pourcentage

Le pourcentage d'approximations chez les enfants (23 %) est supérieur au pourcentage des adultes (9 %).

Le pourcentage d'énoncés conventionnels chez les adultes (91 %) est supérieur à celui des enfants (45 %).

(voir tableau 17 dans annexe 1.B)

2) Production significative « Sig » sur approximations et énoncés conventionnels

Le groupe 1 produit de manière marginalement significative plus d'approximations (23 %) que le groupe 4 (9 %) car la valeur de « Sig » = 0,066 : $t(16) = 1,969$; $p = 0,066$.

Le groupe 4 produit significativement plus d'énoncés conventionnels (91 %) que le groupe 1 (45 %) car la valeur de « Sig » = 0,000 : $t(16) = -6,135$; $p = 0,000$.

(voir tableau 18 dans annexe 1.B)

Conclusion :

Les enfants font significativement plus de réponses invalides que les adultes et ceux-ci produisent significativement plus de réponses valides.

La production de verbes génériques chez les enfants n'est pas supérieure de manière significative à celle des adultes, néanmoins elle est plus forte par rapport à leur pourcentage de valide (deux tiers de verbes génériques pour les enfants et un tiers pour les adultes). Nous constatons que le pourcentage de verbes génériques reste important dans le lexique des adultes. Ceux-ci produisent significativement plus de verbes spécifiques que les enfants du fait de leur lexique plus étoffé.

Les enfants en acquisition précoce du langage produisent davantage d'approximations que les adultes et les adultes produisent de manière significative plus d'énoncés conventionnels que les enfants. Les enfants en acquisition de leur langue maternelle sont sujets à produire de tels énoncés non conventionnels.

Tous ces résultats rejoignent nos postulats de départ.

3. Bilan

Cette partie statistique permet de confronter nos hypothèses sur la production de verbes génériques et celle d'énoncés non conventionnels (parmi les réponses valides) au sein de nos groupes polonais testés ainsi qu'entre les groupes polonais comparés pour les tâches de dénomination.

Nous relevons les groupes suivants :

* Groupe 1 : Enfants Acquisition Précoce - Langue Maternelle 3-5 ans : 6 enfants

* Groupe 2 : Enfants Acquisition Tardive - Langue Maternelle 6-10 ans : 6 enfants

* Groupe 4 : Adultes - Langue Maternelle : 12 sujets

Nous avons effectué des comparaisons entre ces groupes, sauf entre les groupes 2 et 4.

Voici un tableau récapitulatif des pourcentages par groupe :

Groupe	% réponse valides	% réponses invalides	% verbes génériques	% verbes spécifiques	% approximations	% énoncés conventionnels
Groupe 1	68%	32%	45%	23%	23%	45%
Groupe 2	92%	8%	53%	39%	20%	72%
Groupe 4	100%	0%	35%	65%	9%	91%

Tableau 4 - Pourcentages pour les groupes de langue maternelle polonaise

Nous avons analysé les paires valides/invalides et certaines données valides : verbes génériques/spécifiques et approximations/énoncés conventionnels :

- Concernant le pourcentage de réponses valides, nous constatons un fort pourcentage de réponses valides pour chaque groupe et même absolu pour le groupe 4 (100 %). Le groupe 1 est le groupe qui produit le moins de réponses valides.

- Ces analyses statistiques nous montrent un pourcentage significatif de verbes génériques produit par tous les groupes, le groupe 2 ayant le plus élevé. Ce pourcentage, supérieur à celui du groupe 1, n'était pas attendu, mais il montre une forte production de ce type de verbe même lorsque le lexique s'étoffe. Cependant, en termes de proportion, le groupe 1 produit davantage de verbes génériques (deux tiers des réponses valides) que le groupe 2 (la moitié des réponses valides). Le groupe 4 en produit le moins (un tiers des réponses valides). La production de verbes génériques est constante quel que soit le groupe testé. Nous rejoignons ainsi les postulats de départ sur la production élevée de ce type de verbes en acquisition d'une langue maternelle mais également dans le lexique stabilisé.

- La production de verbes spécifiques est la plus faible pour le groupe 1 et la plus forte pour le groupe 4, ce qui rejoint nos postulats de départ sur une production de verbes spécifiques de plus en plus élevée à mesure que le lexique s'étoffe. Pour les groupes 1 et 2, le pourcentage de verbes génériques est supérieur à celui de verbes spécifiques. A l'inverse, le groupe 4 produit davantage de verbes spécifiques que de verbes génériques. Ceci montre une production supérieure de verbes génériques dans le langage enfantin et au contraire une production supérieure de verbes spécifiques dans le langage adulte.

- Tous les groupes produisent des approximations. Le groupe 1 en produit le plus, suivi respectivement des groupes 2 et 4. En termes de proportion, le classement est identique : groupe 1 (un tiers des réponses valides), groupe 2 (un cinquième) et groupe 4 (moins d'un dixième). Plus le niveau d'acquisition est faible, plus le nombre d'approximations est fort.

Dans la partie suivante, nous allons étudier de manière qualitative les productions d'énoncés non conventionnels dont des énoncés non conventionnels avec verbes génériques.

Nous avons donné le pourcentage de valide/invalidé à titre indicatif, nous ne ferons pas une analyse qualitative de toutes les réponses, ces dernières n'étant pas pertinentes pour notre propos. De même nous laissons de côté les verbes génériques dans des énoncés conventionnels.

Chapitre 7

Analyse qualitative des résultats en polonais

Selon les critères d'analyse du protocole « approx » **valide**, **approximatif**, **générique**, **spécifique** et **conventionnel**, nous présentons nos résultats d'énoncés non conventionnels et de verbes génériques dans des énoncés non conventionnels. Notre analyse est ici qualitative c'est-à-dire que nous avons répertorié nos résultats selon des critères sémantiques que nous détaillerons dans les sous-sections. Nous commençons par une présentation des résultats **conventionnels**, lesquels sont en lien avec les particularités de la langue polonaise. Nous présentons ensuite deux sous-sections d'énoncés non conventionnels : une suivant les particularités de la langue polonaise et une incluant des verbes **génériques**. Nous avons retenu le critère **spécifique** mais il n'y a aucune approximation avec ce critère.

Il nous faut également préciser que dans nos résultats nous comptons un participant qui ne figure pas dans les analyses statistiques mais dont les résultats ont été analysés sémantiquement. Il s'agit d'A-POL 13 dont nous rapportons les informations dans le tableau ci-dessous :

Sujet	Age	Genre	Niveau en Français	Niveau d'éducation	Lieu de rencontre
A-POL 13	20 ans	M	Intermédiaire	Supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg

Tableau 5 - Participant en langue maternelle polonaise ne figurant pas dans les analyses statistiques

1. Quelques résultats pour les énoncés conventionnels

Dans cette première sous-section, nous donnons quelques résultats d'énoncés conventionnels. Nous avons choisi de présenter ces résultats car ils sont liés à des particularités de la langue polonaise. Ces particularités concernent également nos résultats non conventionnels.

1.1. La synonymie des verbes polonais et son impact sur nos résultats

Il existe des verbes à tel point synonymes qu'on ne peut les traduire que de façon identique sur une même action. Il arrive que les sujets emploient ces verbes tour à tour pour une même action en dénomination puis en reformulation. Ces verbes proches par le sens sont cités comme verbes distincts par les dictionnaires mais la distinction n'est que formelle. En effet, leur synonymie est quasi parfaite et leur sens ne dépend que de leur complément d'objet. La traduction que nous avons effectuée du polonais au français s'est heurtée à ce problème de synonymie, c'est-à-dire que nous avons dû faire le choix de traduire deux, parfois trois, verbes à l'identique. Ce phénomène concerne les critères **générique** et **spécifique** des verbes. Nous pouvons ainsi dénombrer dans certains cas plusieurs verbes **spécifiques** pour une même action.

Prenons un premier exemple :

Les verbes *gnieść* et *miażdżyć* énoncés dans l'action /écraser tomate/ présentent une grande synonymie. A-POL 3 énonce respectivement en tâche de dénomination puis en tâche de reformulation :

Ex. 9 : *Zmiażdżyła pomidora* trad « Elle a écrasé la tomate »

Ex. 10 : *Zgniotła pomidora* trad « Elle a écrasé la tomate »

Les deux verbes signifient « écraser » de la même manière. Il est vrai que *miażdżyć* peut étendre son sens à « broyer » et *gnieść* peut signifier « froisser », mais pas dans le cadre de cette action. Dans celle-ci et avec ce complément d'objet, ce sont les deux verbes conventionnels et attendus pour l'action. Dans ces exemples, le préfixe *z* indique l'aspect accompli et n'influe pas sur le sens.

De même, *gnieść* et *miąć* signifient tous deux « froisser » selon *Słownik synonimów i antonimów*, 2004, (le dictionnaire des synonymes et antonymes polonais) avec un objet comme papier ou tissu. Ils sont par exemple les verbes conventionnels et attendus pour /froisser papier/.

Le phénomène est identique pour *drzeć* et *rozrywać*, tous deux cités dans /déchirer journal/. Par exemple A-POL 5 énonce en tâche de dénomination puis en tâche de reformulation :

Ex. 11 : *Rozdziera* trad « Elle déchire (violemment) »

Ex. 12 : *Nie wiem, rozrywa* trad « Je ne sais pas, elle déchire »

Les deux verbes signifient « déchirer » et sont les verbes conventionnels pour cette action. A noter que *rozrywać* est formé sur le verbe *rwać* accolé du préfixe *roz*, il est attendu pour l'action, mais générique, et signifie « déchirer » à la seule condition qu'il soit précédé de ce préfixe. *Drzeć*, même utilisé avec divers préfixes comme *prze* ou *roz* (qui donne la forme infinitive *rozdzierać*) influant légèrement sur son sens, garde sa signification avec une intensité plus ou moins variable de violence, c'est un verbe générique.

Nous aimerions citer également les verbes *kroić* et *ciąć* qui signifient tous deux « couper » ou « trancher » selon les circonstances. Leurs différences résident dans leurs domaines d'applications. Par exemple avec l'instrument ciseau il faut employer *ciąć* et avec l'objet pain on utilise *kroić*. Selon le dictionnaire de Doroszewski (1958-1969), *ciąć* se trouve dans la définition de *kroić* et *kroić* figure dans celle de *ciąć*. Les deux verbes sont ainsi traduits l'un par l'autre. Selon Grochowski (1975), ces deux verbes sont synonymes et leurs différences résident dans leur complément d'objet : *ciąć* ne s'accorde pas en général avec les aliments alors que *kroić* ne s'accorde pas avec cheveux, herbe ou branche par exemple.

Kroić est donné par les sujets dans l'action /découper pain/ où il est conventionnel. C'est le verbe attendu pour cette action, même s'il est générique :

Ex. 13 pour l'action /découper pain / en tâche de dénomination :

- LMP-EAP 3 : *Kroi bagietkę nożem* trad « Elle coupe la baguette avec le couteau »

Par contre pour cette même action, *ciąć*, verbe générique, n'est pas attendu mais conventionnel car il ne s'applique pas en priorité à l'objet pain, mais convient pour :

Ex. 14 pour l'action /découper pain/ en tâche de reformulation :

- A-POL 7 *Przecięła bagietkę* trad « Elle a tranché la baguette »

Il y a ainsi deux verbes pour signifier l'idée de « couper » mais les deux ne s'appliquent pas strictement aux mêmes domaines. Nous touchons là à une des complexités de la langue polonaise, à savoir qu'il y a des synonymes dont l'étendue aux objets est différente. De même, les verbes attendus par les actions sont souvent de nature générique et non spécifique.

Le thème de la synonymie s'étend également à nos résultats non conventionnels, comme c'est le cas pour *(roz)zbić*, *(z)łamać* et *(po)psuć* « casser », exemples que nous étudierons en détail par la suite.

Poursuivons notre présentation des résultats par une partie concernant les résultats conventionnels.

1.2. Rôle des préfixes dans nos réponses conventionnelles

Nous constatons que certains de nos sujets utilisent plusieurs fois le même verbe avec différents préfixes. Pour certaines actions, ils énoncent le même verbe avec deux préfixes différents en tâche de dénomination puis en tâche de reformulation. Les préfixes n'influencent pas systématiquement le sens du verbe.

Ainsi A-POL 7 énonce pour /déchirer journal/ respectivement en tâche de dénomination puis en tâche de reformulation d'action :

Ex. 16 : *Przedarła gazetę* trad « Elle a déchiré le journal »

Ex. 17 : *Rozdarła* trad « Elle l'a déchiré (violemment) »

On constate ici que le préfixe modifie légèrement le sens du verbe mais pas assez pour le rendre approximatif. Il demeure ici classé à chaque fois dans les réponses conventionnelles.

Toutefois, il arrive que le choix du préfixe influe sur le sens du verbe, rendant celui-ci approximatif. Nous allons présenter ce phénomène dans la section suivante.

2. Résultats d'énoncés non conventionnels : rôle des préfixes et verbes génériques

Nous présentons ici exclusivement les énoncés non conventionnels selon les critères **valide** et **approximatif** du protocole « Approx ». Au sein de ces deux critères, nous avons retenu le critère **générique**. Notre première sous-section concerne les énoncés rendus non conventionnels par un emploi inhabituel du préfixe. Notre seconde sous-section se rapporte aux énoncés non conventionnels dans lesquels le verbe est **générique**. Dans chaque sous-section, les résultats sont répertoriés selon un verbe approximatif que nous analysons et pour lequel nous listons chaque sujet. Par ce choix, nous lions enfants et adultes puisque nous donnons le verbe approximatif et tous les sujets qui l'ont employé. Nous avons distingué les résultats effectués en tâche de dénomination de ceux effectués en tâche de reformulation.

Pour présenter nos résultats, nous avons choisi le codage suivant :

Exemple d'approximation polonaise en dénomination/reformulation = Ex.approx.Pol.D/R

Commençons par les résultats d'approximations où l'emploi du préfixe n'est pas conventionnel.

2.1. Le poids des préfixes sur les énoncés non conventionnels

Nous avons étudié les préfixes et la modification de sens qu'ils peuvent entraîner sur le verbe dans le premier chapitre. Ce changement de sens est notable dans certaines réponses que nous allons présenter ici. En effet, il arrive que les approximations de nos sujets reposent sur le seul préfixe. L'utilisation d'un préfixe suffit à rendre un verbe **conventionnel**, **invalide** ou **approximatif**. Dans cette partie figure seulement un enfant. Il n'y a pas de réponse d'adulte qui forme un énoncé non conventionnel par le biais d'un emploi non conventionnel d'un préfixe.

Nous notons deux exemples de ce type pour cette sous-section. Nous relevons un enfant : LMP-EAT 4.

Le tableau 6 présente ces résultats.

Verbes énoncés	Nombre de sujets
wycinać « découper » pour /scier planche/	LMP-EAT 4
wyciągnąć « retirer » pour /peler banane/	LMP-EAT 4

Tableau 6 - Polonais : approximations avec rôle des préfixes, tâches de dénomination

Analysons ces résultats en détails, verbe par verbe.

Ex.approx.Pol.D.1 : wycinać « découper » pour /scier planche/

Nous relevons un sujet.

Pour l'action /scier planche/ :

- LMP-EAT 4 : *Wycięła na dwie kawalki* (*dwa* est la forme correcte)
trad. « Elle a découpé en deux morceaux ».

L'approximation est extra-domaine, il y a un décalage marqué entre le verbe et l'objet. L'action appartient à la catégorie *oddzielać* « séparer ».

Le verbe ne s'applique pas à une planche de bois, ni à aucun objet y correspondant, mais s'emploie de préférence avec l'objet papier selon le Dictionnaire pratique polonais-français. En effet, il est employé pour certaines actions comme le découpage de formes ou de silhouettes sous forme précise.

Wycinać n'est autre que le verbe *ciąć* précédé du préfixe *wy*. Il est approximatif pour cette action alors que *ciąć* aurait été conventionnel avec d'autres préfixes. *Wycinać* est ainsi une des applications du sens de *ciąć* « couper », mais elle se révèle ici approximative puisque le domaine d'application n'est pas adéquat. Ce verbe implique une division avec un instrument tranchant, ce qui est le cas dans l'action, laquelle appartient à la catégorie *oddzielać* « séparer ».

Wycinać et *piłować* sont co-hyponymes extra-domaines de l'hyperonyme *oddzielać* « séparer ». *Wycinać* reprend bien les notions de division et de présence d'un instrument tranchant, mais le domaine d'application est tout à fait différent. L'instrument sous-entendu par *wycinać* est le plus souvent un ciseau, alors que dans l'action celui employé est une scie manuelle. Avec ce préfixe, le verbe est spécifique.

Par ailleurs, pour faire cette approximation, le sujet puise dans ses références personnelles. C'est un enfant qui sans nul doute a l'habitude du découpage et qui utilise cette situation comme référence. Il en tire alors le lexique adéquat et il s'appuie sur ce type de lexique connu et familier pour décrire l'action dans des termes proches de lui. Ce lexique-là lui est plus accessible, il a davantage l'habitude de l'utiliser.

Les caractéristiques générales de *wycinać* (celles de la division) permettent au sujet d'utiliser ce verbe en prenant précisément en compte ses traits généraux. La représentation sémantique du verbe de l'enfant est très globale, il sélectionne un verbe selon des critères généraux de ressemblance. A noter que le sujet n'emploie jamais le verbe adéquat à l'action *piłować* « scier » et qu'il donne une réponse invalide pour la tâche de reformulation.

Ex.approx.Pol.D.2 : *wyciągnąć* « retirer » pour /peler banane/

Nous relevons un sujet.

Pour l'action /peler banane/ :

- LMP-EAT 4 : *Wyciągła (wyciągnęła est la forme correcte du verbe) skórę banana*
trad. « Elle a retiré la peau de la banane ».

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, le verbe signifie « tirer, retirer ». L'action appartient à la catégorie *zdejmować* « enlever ». Selon Krupianka (1979, p.106), le verbe *wyciągnąć* se rattache par son préfixe à des verbes signifiant : « déplacement d'un objet par un auteur qui se trouve à l'extérieur de l'objet, souvent au moyen d'un instrument ».

En français, on ne remarque pas le conflit sémantique, alors qu'en polonais ce verbe ne s'applique pas à ce type d'objet : l'approximation est extra-domaine. En effet, il s'applique à l'objet clou dans le sens « d'extraire » ou à jambes dans le sens de « s'étirer ». Il peut également signifier « sortir quelque chose de sa poche » ou « grandir » pour un enfant. Le verbe est générique. Pour l'action /peler banane/ il est une approximation. L'idée principale du verbe est /tirer hors de/retirer/s'étirer/ dans un mouvement d'extension, de soustraction à. La peau de la banane est en effet soustraite du fruit dans un mouvement d'étirement. *Wyciągnąć* et *obierać* sont co-hyponymes extra-domaines. Ils ont l'hyperonyme *zdejmować* « enlever ». Le sujet se sert de ce vocabulaire familier et accessible et l'applique à l'action à décrire. Cependant les préfixes nuancent ici le sens du verbe et son domaine d'application. Avec *wy* le verbe est approximatif alors qu'avec *s* il aurait été conventionnel. Le préfixe rend le verbe approximatif dans ce contexte.

A noter que le sujet n'emploie pas le verbe adéquat *obierać* « épilucher » pour cette action en tâche de reformulation. Pour cette seconde tâche, il donne une réponse invalide alors qu'il utilise ce verbe pour les actions /épilucher carotte/ et /peler orange/.

Nous ne retrouvons pas cette rubrique sur les préfixes pour la section français langue étrangère car l'influence des préfixes verbaux est particulière au polonais.

Passons à présent aux approximations dont le critère d'analyse est générique.

2.2. Le rôle des verbes génériques dans les énoncés non conventionnels

Dans cette partie, nous présentons les énoncés non conventionnels dont le verbe est classé en tant que verbe **générique**. Il s'agit de verbes génériques dont la proximité avec le verbe attendu est moyenne, donc des verbes génériques dans un emploi **approximatif** mais **valide**.

Selon les critères considérés dans le protocole « Approx », un verbe **générique** peut s'appliquer à de nombreux domaines et objets. Nous trouvons des approximations intra-domaines (pas de conflit entre le verbe et l'objet mais tension pragmatique entre le verbe et l'action) et extra-domaines (conflit entre le verbe et l'objet) dont le pivot est un verbe **générique**. Dans les approximations intra-domaines, le verbe énoncé est co-hyponyme intra-domaine du verbe attendu. Dans les approximations extra-domaines, le verbe énoncé est co-hyponyme extra-domaine du verbe attendu. Les hyperonymes correspondent aux trois concepts d'action : *zdej mować* « enlever », *oddzielać* « séparer », *niszczyć* « détériorer ».

Nous scindons cette rubrique selon les réponses de tâches de dénomination et de reformulation.

A) Tâches de dénomination

Le tableau 7 récapitule les approximations effectuées en tâches de dénomination dont nous considérons le verbe comme **générique**.

Verbes énoncés	Nombre de sujets
<i>przeciąć</i> « trancher » pour : /émietter pain/	LMP-EAT 4
<i>oddzielać</i> « séparer » pour : /écorcer arbre/	A-POL 5
<i>otwierać</i> « ouvrir » pour : /découdre chemise/, /découper pain/, /hacher persil/, /déshabiller poupée/, /écorcer arbre/, /émietter pain/, /éplucher carotte/, /peler orange/, /rompre pain/, /scier planche/ et /peler banane/	LMP-EAP 2 LMP-EAP 5 LMP-EAT 2
<i>rozwalać</i> « démolir » pour : pour /écraser tomate/, /éclater ballon/, et /démonter legos/	A-POL 5 A-POL 8 A-POL 13 LMP-EAT 3 LMP-EAT 6
<i>rozrywać</i> « arracher » pour : /rompre pain/ et /éclater ballon/	A-POL 2 A-POL 12 A-POL 13
<i>niszczyć</i> « détruire » pour : /éclater ballon/, /écraser tomate/, /froisser papier/ et /briser verre/	A-POL 13 LMP-EAT 2 LMP-EAP 4

<i>(roz)zbić, (z)łamać et (po)psuć « casser » pour :</i> /éclater ballon/, /écraser tomate/, /émietter pain/, /rompre pain/, /démonter legos/, /déchirer journal/ et /découdre chemise/	A-POL 1 A-POL 2 A-POL 3 A-POL 4 A-POL 10 LMP-EAT 4 LMP-EAT 5 LMP-EAT 6 LMP-EAP 1 LMP-EAP 2
<i>oderwać/oberwać rękaw « détacher manche » pour :</i> /découdre chemise/	A-POL 2 A-POL 1 A-POL 6
<i>ściskać « serrer » pour :</i> /froisser papier/	A-POL 11
<i>rozbierać « déshabiller » pour :</i> /écorcer arbre/, /peler orange/ et /éplucher carotte/	LMP-EAP 4 LMP-EAP 5
<i>ściagać « retirer/faire glisser » pour :</i> /écorcer arbre/ et /démonter legos/	A-POL 3 A-POL 6 LMP-EAT 5
<i>obierać « éplucher » pour :</i> /écorcer arbre/	LMP-EAT 6 LMP-EAP 3
<i>obdzierać « écorcer » pour :</i> /peler banane/	A-POL 10

Tableau 7 - Polonais : approximations avec verbes génériques, tâches de dénomination

Analysons en détail ces résultats :

Ex.approx.Pol.D.3 : *przeciąć* « trancher » pour /émietter pain/

Nous relevons un sujet.

Pour l'action /émietter pain/ :

- LMP-EAT 4 : *Jak by miała nóż to by przecięła na wszystkie kawałki*
trad. « Si elle avait un couteau, elle trancherait ce pain en tous les morceaux »

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, ce verbe signifie « couper, fendre, trancher ». L'action appartient à la catégorie « séparer ». L'approximation est intra-domaine. *Przeciąć* et *kruszyć* « émietter » sont co-hyponymes intra-domaines, ils partagent l'hyperonyme *oddzielać* « séparer ».

L'enfant émet un énoncé à la forme conditionnelle et envisage ce que serait l'action si on utilisait un couteau. Le verbe pris en compte est *przeciąć* soit *ciąć* « couper » précédé du préfixe *prze*.

Ce verbe est conventionnel pour les actions où l'on coupe du pain avec un couteau, or ici le pain n'est pas coupé mais émietté. Ce verbe convient bien aux objets de type « pain » mais pas dans le cas de figure de l'action avec laquelle il présente une distance. Il y a ainsi un décalage entre le verbe et l'action. On constate que la présence d'un instrument distingue l'emploi conventionnel du verbe (il serait conventionnel pour /découper pain/) et l'emploi approximatif (pour /émietter pain/). En effet, dans l'action à décrire, on émiette le pain sans avoir recours à aucun instrument. La notion de division unit les deux types d'action qui ont déjà en premier point commun l'objet « pain ». Le verbe choisi est familier.

On remarque que le verbe *przeciąć* prédit les propriétés du verbe *kruszyć* « émietter », puisque le résultat « il reste des bouts » est similaire.

Ce verbe n'est pas énoncé en tâche de reformulation.

Ex.approx.Pol.D.4 : *oddzielać* « séparer » pour /écorcer arbre/

Nous relevons un sujet.

Pour l'action /écorcer arbre/ :

- A-POL 5 : *Oddziela korę* trad. « Elle sépare l'écorce »

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, *oddzielać* signifie « séparer, désunir, détacher ». L'action appartient à la catégorie *zdejmować* « enlever ». L'approximation est intra-domaine.

Le verbe peut s'appliquer à ce type d'action, mais *oddzielać* exprime l'idée de l'action d'une manière générale. Dans l'action, l'écorce n'est pas séparée en deux mais on en ôte la partie supérieure. Le verbe attendu *obdzierać* « écorcer » appartient à la catégorie « enlever », or ici le verbe choisi est un verbe de nature hyperonyme de la catégorie *oddzielać* « séparer ». Le verbe choisi est accessible car répandu et il s'applique à nombre d'actions.

D'autres sujets produisent des approximations sur cette action. On constate que cette action a posé des problèmes en particulier. Peu de sujets connaissent le verbe adéquat que ce soit en français ou en polonais.

Ce verbe n'est pas énoncé en tâche de reformulation.

Ex.approx.Pol.D.5 : *otwierać* « ouvrir » pour /découdre chemise/, /découper pain/, /hacher persil/, /déshabiller poupée/, /écorcer arbre/, /émietter pain/, /éplucher carotte/, /peler orange/, /rompre pain/, /scier planche/ et /peler banane/

Nous relevons trois sujets dont un qui utilise ce verbe à dix reprises : LMP-EAP 2.

Pour l'action /peler banane/ :

- LMP-EAP 5 : *Otwiera banan* trad. « Elle ouvre une banane »
- LMP-EAT 2 : *Otwiera banana* trad. « Elle ouvre la banane »

Pour l'action /peler orange/ :

- LMP-EAT 2 : *Otwiera pomarańcza* trad. « Elle ouvre l'orange »
- LMP-EAP 2 : *Otwiera coś* trad. « Elle ouvre quelque chose »

Pour l'action /découdre chemise/ :

- LMP-EAT 2 : *Otwiera kurtkę* trad. « Elle ouvre le blouson »
- LMP-EAP 2 : *Otwiera « klupki » (mot inexistant) jakieś koszulki*
trad. « Elle ouvre des « klupki » à une chemise »

Pour l'action /découper pain/ :

- LMP-EAP 2 : *Otwiera chleb* trad. « Elle ouvre le pain »

Pour l'action /hacher persil/ :

- LMP-EAP 2 : *Otwiera coś* trad. « Elle ouvre quelque chose »

Pour l'action /déshabiller poupée/ :

- LMP-EAP 2 : *Laleczki coś otwiera* trad. « Elle ouvre quelque chose à la poupée »

Pour l'action /écorcer arbre/ :

- LMP-EAP 2 : *Otwiera drzewo jakieś* trad. « Elle ouvre un arbre »

Pour l'action /émietter pain/ :

- LMP-EAP 2 : *Otwiera chleb* trad. « Elle ouvre le pain »

Pour l'action /éplucher carotte/ :

- LMP-EAP 2 : *Coś otwiera* trad. « Elle ouvre quelque chose »

Pour l'action /rompre pain/ :

- LMP-EAP 2 : *Otwiera chleb jakiś* trad. « Elle ouvre un pain »

Pour l'action /scier planche/ :

- LMP-EAP 2 : *Otwiera but* trad. « Elle ouvre une chaussure »

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, *otwierać* a le sens de « ouvrir » et s'applique à divers objets comme bouteille, porte, ainsi qu'aux éléments corporels comme les yeux. Les actions appartiennent à la catégorie *zdejmować* « enlever » et *oddzielać* « séparer ».

Ce verbe peut s'appliquer aux fruits et légumes. Ainsi dans les actions /peler orange/, /peler banane/ et /éplucher carotte/, les approximations sont intra-domaines. Ces trois actions appartiennent à la catégorie *zdejmować* « enlever ». Le verbe présente des caractéristiques communes avec le verbe attendu *obierać* « éplucher » qui reposent sur les notions d'enlever/ôter. En effet, la peau du fruit va être enlevée alors que dans le fait d'ouvrir un fruit, on n'ôte pas nécessairement la peau, mais on dégage certains éléments du fruit pour le rendre comestible.

Dans le reste des actions, il y a un décalage entre le verbe et les objets. Les approximations sont extra-domaines.

Ainsi dans les actions /hacher persil/, /rompre pain/, /scier planche/, /découper pain/ et /émietter pain/, le verbe exprime la division, il est co-hyponyme extra-domaine des verbes *siekać* « hacher », *łamać* « rompre », *piłować* « scier », *kroić* « couper » et *kruszyć* « émietter ». Ils partagent le même hyperonyme *oddzielać* « séparer ».

Pour /déshabiller poupée/, *otwierać* « ouvrir » est co-hyponyme extra-domaine de *rozbierać* « déshabiller ». Ils ont le même hyperonyme *zdejmować* « enlever ». La poupée n'est pas ouverte à proprement parler, mais on peut y voir un retrait des vêtements en tant que mise en contact de la poupée avec l'extérieur.

Pour l'action /écorcer arbre/, *Otwierać* « ouvrir » est co-hyponyme extra-domaine de *obdzierać* « écorcer », ils ont l'hyperonyme *zdejmować* « enlever ».

Il n'y a aucune action de la catégorie *niszczyć* « détériorer ». Cela conforte notre analyse qui rapproche le verbe *otwierać* « ouvrir » des sèmes de division contenus dans les verbes attendus.

Nous pourrions par ailleurs qualifier les énoncés de LMP-EAP 2 de sur-extensions.

Ce verbe est utilisé en reformulation par LMP-EAP 2 et d'autres sujets. A noter qu'en français, le verbe *ouvrir* n'est utilisé de manière approximative que pour les actions /peler banane/ et /peler orange/.

Ex.approx.Pol.D.6 : *rozwałać* « démolir » pour /écraser tomate/, /éclater ballon/ et /démonter legos/

Nous relevons cinq sujets.

Pour l'action /écraser tomate/ :

- A-POL 13 : *Rozwala pomidora* trad. « Elle démolit une tomate »
- A-POL 5: *Nie wiem jak to powiedzieć po polsku, rozwala*
trad. « Je ne sais pas comment dire cela en polonais, elle démolit »

Pour l'action /éclater ballon/ :

- A-POL 8 : *Rozwala* trad. « Elle démolit »
- LMP-EAT 6 : *Rozwalila* trad. « Elle démolit »

Pour l'action /démonter legos/ :

- LMP-EAT 6 : *Rozwalila piramidę* trad. « Elle a démolit la pyramide »
- LMP-EAT 3 : *Rozwala jakąś zabawkę* trad. « Elle démolit un jouet »

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, ce verbe signifie « renverser, démolir, abattre ». Les actions appartiennent aux catégories *niszczyć* « détériorer » et *zdejmować* « enlever ».

Le verbe *rozwałać* ne convient pas à ces types d'objets, il y a un conflit sémantique entre le verbe et les objets. Les approximations sont extra-domaines.

Le verbe se rapporte au domaine du bâtiment et aux objets correspondant. Ainsi dans /démonter legos/ la construction en legos peut être vue comme une représentation d'une bâtisse. L'action peut être prise par analogie à une destruction réelle de bâtisse. Le verbe *rozwałać* « démolir » et *burzyć* « démonter » sont co-hyponymes extra-domaines, ils partagent l'hyperonyme *zdejmować* « enlever ».

Le verbe *rozwałać* s'applique à des objets de consistance solide, lourds, qui ne sont pas aisés à détruire, alors qu'un ballon par exemple est léger, facilement détruit et a une durée de vie limitée.

Le verbe ne s'utilise pas non plus avec un aliment, tel une tomate par exemple.

Il signifie que l'objet est détruit ce qui est le cas dans les deux actions appartenant à la catégorie « détériorer » : /écraser tomate/ et /éclater ballon/. *Rozwałać* « démolir » est co-hyponyme extra-domaine de *gnieść* et *miażdżyć* « écraser » et *przebić* « percer », ils partagent tous l'hyperonyme *niszczyć* « détériorer ».

Par ailleurs, *rozwałać* est un verbe familier et répandu trouvant une application dans nombre de situations. Nous supposons que les sujets utilisent un verbe qu'ils connaissent bien.

Nous retrouvons également ce verbe en tâche de reformulation.

Ex.approx.Pol.D.7 : *rozrywać* « déchirer » pour /rompre pain/ et /éclater ballon/

Nous relevons trois sujets.

Pour l'action de /rompre pain/ :

- A-POL 13 : *Rozrywa chleb* trad. « Elle déchire le pain »
- A-POL 2 : *Rozerwała bułkę* trad. « Elle a déchiré la baguette »

Pour l'action /éclater ballon/ :

- A-POL 12 : *Rozerwała balona* trad. « Elle a déchiré le ballon »

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, *rozrywać* signifie « déchirer, rompre ». Les actions appartiennent à la catégorie *oddzielać* « séparer » et *niszczyć* « détériorer ».

Ce verbe ne s'applique habituellement pas aux objets pain ou ballon, ce qui crée un heurt sémantique. Les approximations sont extra-domaines.

Rozrywać s'applique habituellement aux objets en tissu ou papier, il peut être utilisé par exemple avec un objet du type chemise. L'idée qu'il véhicule est teintée de violence, il suggère notamment un mouvement brusque. Ce verbe suggère également une idée de division, point de départ de sa similarité avec le verbe attendu *łamać* « rompre » pour /rompre pain/. Ce dernier est co-hyponyme extra-domaine de *rozrywać* « déchirer », ils partagent l'hyperonyme *zdejmować* « enlever ».

En revanche l'action /éclater ballon/ appartient à la catégorie « détériorer » et ne partage pas de notion de division avec le verbe *rozrywać* mais une notion de destruction. *Rozrywać* « déchirer » et *przebić* « percer » sont co-hyponymes extra-domaines partageant l'hyperonyme *niszczyć* « détériorer ».

A noter que nous avons ici le verbe *rwać* avec le préfixe *roz*. Mais *rwać* seul ne serait pas non plus adéquat pour l'action. Il peut signifier, d'après le Dictionnaire pratique polonais-français, « arracher » ou « cueillir » (des fleurs) ou encore « extraire » (une dent). Le verbe *rwać* est un verbe courant qui s'applique à nombre de situations et d'objets, il est familier et répandu. Le préfixe *roz* contient lui une idée de division. Selon Krupianka (1979, p.92), *rozrywać* fait partie d'un groupe de verbes, précédés du préfixe *roz*, qui signifient : « action spatiale sur un objet donné à l'aide d'un instrument qui résulte en la séparation en plusieurs morceaux de cet objet ».

Nous ne relevons que des adultes énonçant ce verbe.

Nous retrouvons également ce verbe en tâche de reformulation mais énoncé par d'autres sujets.

Ex.approx.Pol.D.8 : *niszczyć* « détruire/détériorer » pour /éclater ballon/, /écraser tomate/, /froisser papier/ et /briser verre/

Nous relevons trois sujets.

Pour l'action /éclater ballon/ :

- A-POL 13 : *Zniszczyła balon* trad. « Elle a détruit le ballon »
- LMP-EAT 2 : *Niszczy balon* trad. « Elle détruit le ballon »

Pour l'action /briser verre/ :

- LMP-EAT 2 : *Zniszczyła szklany kwadrat* trad. « Elle a détruit le verre carré »

Pour l'action /écraser tomate/ :

- LMP-EAP 4 : *Tak pomidora niszczy* trad. « Elle détruit la tomate ainsi »

Pour l'action /froisser papier/ :

- LMP-EAP 4 : *Niszczy papier* trad. « Elle détruit le papier »

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, ce verbe signifie « détruire, ravager, dévaster, abîmer ». Il peut aussi signifier « ruiner sa santé ». Les actions appartiennent à la catégorie *niszczyć* « déteriorer ».

Le verbe *niszczyć*, avec ou sans le préfixe *z*, ne s'applique pas à ces objets ni à ces actions : les approximations sont extra-domaines.

Le préfixe *z* indique l'aspect accompli du verbe et ne joue pas sur son sens. Le verbe n'est pas adapté à tous ces objets. Il s'applique en général aux objets jouet ou chaussure avec lesquels il a le sens de « détruire, déteriorer ». Un paramètre temps est souvent présent : l'objet s'use au fil du temps. Ou à l'inverse, l'objet est détruit soudainement. Le sens général du verbe lui permet de s'étendre aux objets de l'action dans un contexte approximatif. En effet, au sens large, on peut tout détruire. Toutes les actions ici appartiennent à la catégorie *niszczyć* « déteriorer », ce qui rejoint le sémantisme de ce verbe, lequel exprime un sens de déterioration. Le verbe est hyperonyme des verbes attendus.

D'un point de vue étymologique et selon Długosz-Kurczabowa (2003), le verbe vient du nom *niski* « petit ». Il signifiait au départ « devenir petit, perdre de la valeur », puis il a pris le sens de « dépérir, détériorer, détruire, s'abîmer... ».

Les sujets utilisent dans leur langue maternelle des verbes connus et généraux au lieu d'énoncer le verbe conventionnel. Ces verbes sont plus accessibles cognitivement.

Nous retrouvons ce verbe en tâche de reformulation énoncé par d'autres sujets et par LMP-EAT 2 qui l'emploie pour une autre action.

Ex.approx.Pol.D.9 : *(roz)zbić, (z)łamać et (po)psuć* « casser » pour /éclater ballon/, /écraser tomate/, /émietter pain/, /rompre pain/, /démonter legos/, /déchirer journal/ et /découdre chemise/

Cet exemple est une belle illustration de l'utilisation fréquente des verbes génériques. En effet, les sujets de tous âges et pour nombre d'actions emploient les verbes *(roz)zbić, (z)łamać* et *(po)psuć*, au sémantisme de « casser ».

Nous notons dix sujets.

Pour l'action /éclater ballon/ :

- A-POL 3 : *Zbiła balon* trad. « Elle a cassé le ballon »
- A-POL 2 : *Rozbija balon* trad. « Elle casse le ballon »
- A-POL 1 : *Ce qui m'est venu en premier n'est pas correct, rozbiła balon*
trad. « Elle a cassé le ballon »
- LMP-EAP 1 : *Balon. Blanc. Zbiła* trad. « Ballon. Blanc. Elle a cassé »

Pour l'action /écraser tomate/ :

- A-POL 10 : *Rozbiła* trad. « Elle a cassé »
- LMP-EAP 1 : *Zbiła pomidor* trad. « Elle a cassé la tomate »

Pour l'action /émietter pain/ :

- LMP-EAT 6 : *Rozbiła* trad. « Elle a cassé »

Pour l'action /déchirer journal/ :

- LMP-EAT 6 : *Rozbiła gazetę* trad. « Elle a cassé le journal »

Pour l'action /rompre pain/ :

- A-POL 10 : *Złamała bagietkę* trad. « Elle a cassé la baguette »
- LMP-EAT 4 : *Złamała chleb* trad. « Elle a cassé le pain »
- LMP-EAT 6 : *Złamała* trad. « Elle a cassé »
- A-POL 4 : *Złamała bagietkę nierówno*
trad. « Elle a cassé la baguette inégalement »

Trois sujets emploient un verbe signifiant « casser », il s'agit de *(po)/(ze) psuć* :

Pour l'action /démonter legos/ :

- LMP-EAT 5 : *Psuje wieżę* trad. « Elle casse la tour »
- LMP-EAP 2 : *Coś musi popsuć* trad. « Elle doit casser quelque chose »

Pour /déchirer journal/ :

- LMP-EAP 1 : *Gazetę. Popsuła i położyła* trad. « Le journal. Elle l'a cassé et posé »

Pour l'action /découdre chemise/ :

- LMP-EAP 1 : *Koszulkę. Popsuła* trad. « La chemise. Elle a cassé »

Pour l'action /rompre pain/ :

- LMP-EAP 1 : *Popsuła* trad. « Elle a cassé »

Dans la langue polonaise, trois verbes signifient « casser » : *(roz)zbić*, *(z)łamać* et *(po)psuć*. Ils sont synonymes mais ne s'appliquent pas strictement au même domaine d'objets. Nous avons présenté ce phénomène dans la sous-section 1.1 du chapitre 7. Nous sommes en présence de verbes d'une quasi-totale synonymie et devant être traduits de la même manière. Quasiment toutes les approximations sont extra-domaines car le verbe ne s'applique pas à l'objet. Seule l'action /démonter legos/ fait office d'exception car le verbe s'applique à l'objet mais il ne peut être utilisé pour désigner l'action. L'approximation est alors intra-domaine.

(Roz)zbić :

Quelques sujets emploient le verbe *(roz)zbić* (avec ou sans le préfixe *roz*, ce dernier ne modifie pas son sens mais peut indiquer une volonté de marquer l'aspect accompli).

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, *zbić* signifie « briser, casser » et *rozbić* signifie « briser, fracasser, mettre en pièces, démolir ».

Zbić s'applique usuellement à des objets solides par exemple le verre, pour lesquels il indique une destruction, souvent liée à une chute de l'objet. Il contient également une idée de brusquerie présente dans les actions /éclater ballon/, /écraser tomate/ et /déchirer journal/, actions relevant de la catégorie *niszczyć* « détériorer ». Ce verbe est ainsi co-hyponyme extra-domaine de *przebić* « percer », *gnieść* et *miażdżyć* « écraser » et *rozdzierać* « déchirer », ils partagent l'hyperonyme *niszczyć* « détériorer ».

Par contre cette idée de brusquerie est absente dans l'action /émietter pain/, action qui relève de la catégorie *oddzielać* « séparer ». Mais la notion de division lie les deux verbes. *Zbić* « casser » et *kruszyć* « émietter » sont co-hyponymes extra-domaines, ils partagent l'hyperonyme *oddzielać* « séparer ».

La notion de destruction et de division lie le verbe énoncé aux verbes conventionnels attendus et lui permet de s'appliquer aux actions. Selon Krupianka (1979, p.92), le verbe *rozbić* fait partie des verbes, précédés par le préfixe *roz*, qui signifient : « séparation à l'aide d'un instrument qui résulte en plusieurs morceaux ». Selon Bojar (1979), ce verbe, précédé du préfixe *roz*, a le sens d'une expansion dans l'espace, les éléments composants l'objet se séparent et sortent de leur limite.

On remarque que *Zbić/rozbić* et *przebić* « percer », verbe attendu pour l'action /éclater ballon/ sont issus du même radical *bić*. Différents préfixes altèrent et précisent son sens. Avec le préfixe *prze*, le verbe est conventionnel, mais avec le préfixe *z* ou *roz* le verbe devient une approximation. *Bić* seul a de nombreuses significations selon Długosz-Kurczabowa, (2003) et s'associe avec la plupart des préfixes. Parmi ses significations, on trouve « frapper, battre, démolir, jaillir, imprimer, etc. ».

(Z)łamać :

Des sujets énoncent le verbe *łamać* avec le préfixe *z*. Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, ce verbe signifie « briser, casser, rompre ». L'action citée ici appartient à la catégorie *oddzielać* « séparer ».

Ce verbe ne s'applique pas aux objets de la catégorie aliments. Il est employé par exemple avec les objets stylo, lacet, jouets ou des éléments corporels comme les jambes. Il indique qu'un objet de ce type est hors d'état d'utilisation, qu'il s'use ou se casse mais sans idée de brusquerie. L'objet peut être divisé en plusieurs morceaux une fois usé, d'où l'idée de division. (Z)*lamać* « casser » et *lamać* « rompre » sont co-hyponymes extra-domaines, ils partagent l'hyperonyme *oddzielać* « séparer ».

A noter que le verbe *lamać* tel quel, ou avec d'autres préfixes, aurait convenu à l'action. Seul le préfixe *z* le place dans une sphère d'approximation. A noter également que l'ajout de ce préfixe a pu être effectué dans une volonté de marquer l'aspect accompli du verbe. Cependant il n'est pas correct de désigner l'aspect avec ce préfixe.

(Po)psuć :

Plusieurs sujets enfants emploient le verbe *psuć*. Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, ce verbe signifie « détériorer, altérer, endommager, détraquer ». Le préfixe *po* n'influe pas sur le sens du verbe, il en indique simplement l'aspect accompli. L'aspect accompli montre que la détérioration a eu lieu, l'objet est cassé. Le verbe ne s'applique pas aux objets legos, pain, journal et chemise. Il s'applique à des objets du type jouet ou voiture. Il fait référence à des mécanismes qui se détériorent comme celui d'une montre par exemple ; des mécanismes qui ne fonctionnent plus d'où la signification de « casser ». Parallèlement, il est beaucoup utilisé au sens figuré comme dans *psuć sobie krew* « se faire du mauvais sang » ou *psuć oczy* « s'abîmer les yeux ». Il traduit en général une dégradation de l'objet ou de la situation de manière lente, pouvant s'inscrire dans le temps.

Le verbe *psuć* est co-hyponyme extra-domaine de *lamać* « rompre » et *rozpruć* « découdre », ils partagent l'hyperonyme *oddzielać* « séparer ».

Il est co-hyponyme intra-domaine de *burzyć* « démonter », ils partagent l'hyperonyme *zdejmować* « enlever ».

Il est également co-hyponyme extra-domaine de *drzeć* « déchirer », ils partagent l'hyperonyme *niszczyć* « détériorer ».

Ce verbe vient du mot *pies* « chien » selon Długosz-Kurczabowa, (2003). Le sens a dérivé avec une connotation négative vers le sens d' « affaiblir, fainéanter, gâcher ».

Nous remarquons une dissemblance entre enfants et adultes, à savoir que seuls des enfants en acquisition précoce emploient le verbe *(po)psuć*. C'est une des variantes du sémantisme de « casser » qu'aucun adulte n'utilise. Souvent utilisé avec des compléments du type « jouet », il est plus accessible aux enfants. Peut-être que les adultes sentent qu'il ne serait pas adéquat. Nous pouvons évoquer le concept de sur-extension pour les enfants qui utilisent ici ce verbe.

Nous constatons également ici l'importance des préfixes. Nous pourrions également parler d'une confusion des préfixes entraînant des énoncés non conventionnels notamment pour *lamać*. Nous aurions même pu classer ce verbe au point 2.1. de ce chapitre mais nous avons choisi de le classer ici de par son caractère générique.

Ex.approx.Pol.D.10 : *oderwać/oberwać rękaw* « détacher manche » pour /découdre chemise/

Nous relevons trois sujets.

Pour l'action /découdre chemise/ :

- A-POL 6 : *Oderwała rękaw koszuli* trad. « Elle a détaché la manche de la chemise »
- A-POL 1 : *Oderwała rękaw częściowo* trad. « Elle a détaché la manche en partie »
- A-POL 2 : *Obrywa rękaw koszuli* trad. « Elle détache la manche de la chemise »

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, *obrywać* signifie « enlever, arracher, détacher » et *oderwać* a le sens de « détacher, enlever, défaire ». Les deux verbes ont un sémantisme proche. L'action appartient à la catégorie « séparer ».

Il n'y a pas de décalage entre le verbe et l'objet mais entre le verbe et la situation : l'approximation est intra-domaine. L'objet *rękaw* « manche » conditionne le choix du verbe lequel ne serait pas approprié avec l'objet *koszula* « chemise ». Le verbe porte sur ce complément d'objet et signifie que la manche est ôtée de la chemise, ce qui n'est pas le cas. La chemise est décousue au niveau de la manche mais au final la manche n'est pas détachée alors que les énoncés des sujets indiquent le contraire. Seul un sujet, A-POL 1 nuance son énoncé en précisant *częściowo* « en partie » et rend ainsi sa production davantage adéquate à l'action à décrire.

Les verbes énoncés partagent des traits communs avec le verbe attendu *rozpruć* « découdre » : le fait de défaire/ d'ôter quelque chose de. Tous trois sont co-hyponymes intra-domaines, ils ont le même hyperonyme *oddzielać* « séparer ».

Le verbe *rwać* servant de base à ces verbes s'applique à divers objets, il est général et fréquemment utilisé. Il s'emploie avec de nombreux préfixes qui influent plus ou moins sur son sens. Avec les préfixes *oder* et *ob*, il s'applique en particulier à l'objet pain mais peut s'utiliser avec des objets du type *rękaw* « manche ». Sans aucun préfixe le verbe serait invalide.

Selon Krupianka (1979, p.84), *oderwać* fait partie d'un groupe de verbes précédés du préfixe *od(e)* ayant comme sens : « se débarrasser d'une partie d'un objet à l'aide d'un instrument tranchant ».

Aucun de ces sujets n'emploie ces verbes pour les tâches de reformulation, mais ils sont énoncés par d'autres sujets. A-POL 6 et A-POL 1 utilisent ces mêmes tournures en français.

Ex.approx. Pol.D.11 : *ściskać* pour /froisser papier/ :

Nous relevons un sujet.

Pour l'action /froisser papier/ :

- A-POL 11 : *ścisnęła* trad. « Elle a serré »

Le verbe signifie « serrer, étreindre » d'après le dictionnaire pratique polonais-français. L'action appartient à la catégorie « détériorer ».

Ce verbe ne s'utilise pas à cet objet mais s'applique généralement aux objets de type animés : l'approximation est extra-domaine. Le verbe signifie un rapprochement ou une compression, ce qui est le cas ici, puisque le papier est comprimé. La compression est un sème présent dans les verbes attendus *gnieść* et *miażdżyć* « froisser ». Le verbe indique une action qui a pour résultat une modification de l'état de l'objet. Le sujet exerce une pression qui transforme

l'objet et pouvant le détériorer. *Sciskać* « serrer » et *gnieść* et *miażdżyć* « froisser » sont co-hyponymes extra-domaines partageant l'hyperonyme *niszczyć* « détériorer ».

Ce verbe n'est pas énoncé en tâche de reformulation.

Ex.approx.Pol.D.12 : *rozbierać* « déshabiller » pour /écorcer arbre/, /peler orange/ et /éplucher carotte/

Nous relevons deux sujets.

Pour l'action /écorcer arbre/ :

- LMP-EAP 5 : *Rozbiera drewno* trad. « Elle déshabille le bois »

Pour l'action/peler orange/ :

- LMP-EAP 4 : *Rozbiera mandarynkę* trad. « Elle déshabille une mandarine »

Pour l'action /éplucher carotte/ :

- LMP-EAP 4 : *Rozbierze marchewkę* trad. « Elle va déshabiller la carotte »

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, ce verbe signifie « déshabiller, dévêtir, défaire, démonter ». Les trois actions appartiennent à la catégorie *zdejmować* « enlever ».

Rozbierać s'applique usuellement aux objets du type animés et jamais aux fruits. Il est conventionnel dans l'action /déshabiller poupée/ mais il est approximatif pour les objets orange, arbre et carotte. En effet, le verbe n'appartient pas au même domaine sémantique que ces objets : les approximations sont extra-domaines. *Rozbierać* « déshabiller » est co-hyponyme extra-domaine de *obdzierać* « écorcer » et *obierać* « éplucher », ils ont le même hyperonyme *zdejmować* « enlever ».

Une orange, un arbre ou une carotte n'ont pas de vêtements. Seuls les animés humains, animaux et leurs représentations (les poupées) en ont. Néanmoins ces objets ont en commun une partie externe qu'on peut retirer comme des vêtements.

La peau de l'orange et l'écorce de l'arbre sont comparées aux vêtements des humains par analogie et peuvent être vues comme des vêtements. La situation source qui fournit le lexique est le déshabillage d'une personne et la situation cible est l'épluchage d'une orange ou le fait d'écorcer un arbre. Aussi le point commun entre ces deux situations est le fait d'enlever un élément extérieur qui recouvre un objet.

Le verbe *rozbierać* est familier, il fait assurément partie du lexique de base de l'enfant. En effet, le fait d'enlever ses vêtements est usuel, fréquent, familier et connu de tous depuis notre plus jeune âge. De plus, c'est un fait partagé par tous quelle que soit la culture.

Nous pouvons postuler que le verbe attendu pour /écorcer arbre/ *obdzierać* « écorcer » n'est pas connu de ces enfants du fait de sa faible familiarité et fréquence quotidienne. Les enfants ont alors recours à un verbe familier. En revanche, le verbe *obierać* « éplucher » est susceptible d'être su puisqu'il appartient à l'univers familier. Et pourtant les enfants choisissent un autre verbe.

Nous remarquons en outre que *rozbierać* « déshabiller » est proche phonétiquement de *obierać* « éplucher ». Ils ont une base commune et sont issus du même radical *brać* « prendre, saisir, puiser, profiter, acquérir... » selon Długosz-Kurczabowa (2003). Ils ont donc une base

sémantique commune qui est « ôter, retirer, enlever ». Les préfixes *roz* ou *o* infléchissent le sens du radical *brać* et ses compléments d'objets.

On retrouve ce verbe en tâche de reformulation.

Ex.approx.Pol.D.13 : *ściagać* « retirer/faire glisser » pour /écorcer arbre/ et /démonter legos/

Nous relevons trois sujets.

Pour l'action /écorcer arbre/ :

- A-POL 3 : *ściągła korę* (la forme correcte du verbe est *ściagnęła*)
trad. « Elle a fait glisser (vers le bas) l'écorce »
- A-POL 6 : *ściagnęła korę z kawałka drewna*
trad. « Elle a fait glisser (vers le bas) l'écorce du bout de bois »
- LMP-EAT 5 : *ściaga korę* trad. « Elle fait glisser (vers le bas) l'écorce »

Pour l'action /démonter legos/ :

- LMP-EAT 5 : *ściaga klocki* trad. « Elle retire les cubes »

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, ce verbe signifie « (re)tirer, ôter ». Les actions appartiennent à la catégorie *zdejmować* « enlever ». L'approximation est extra-domaine.

Un conflit sémantique réside entre le verbe et le complément d'objet puisque ce verbe s'applique principalement aux vêtements (il est d'ailleurs cité dans son emploi conventionnel dans l'action /déshabiller poupée/) et non aux objets en bois ou aux jouets. Malgré cela, *ściagać* et les verbes attendus partagent des caractéristiques communes. Le fait d'ôter un objet de quelque chose est la similarité qui les lie. Ce trait met en lumière le choix du verbe. *Ściagać* « retirer », *obdzierać* « écorcer » et *burzyć* « démonter » sont des co-hyponymes extra-domaines partageant le même hyperonyme *zdejmować* « enlever ». Par ailleurs, le verbe choisi est connu et familier, bien plus que les verbes attendus. Il appartient au lexique de base accessible.

Ce verbe n'est pas énoncé pour les tâches de reformulation.

Ex.approx.Pol.D.14 : *obierać* « éplucher » pour /écorcer arbre/

Nous relevons deux sujets.

Pour l'action /écorcer arbre/ :

- LMP-EAT 6 : *Obrała drzewo, korę z drzewa*
trad. « Elle a épluché le bois, l'écorce du bois »
- LMP-EAP 3 : *Obiera kawałek drzew* trad. « Elle épluche un morceau de bois »

D'après le Dictionnaire pratique polonais-français, ce verbe signifie « peler, éplucher » et s'applique aux fruits et légumes. L'action appartient à la catégorie *zdejmować* « enlever ». Le verbe peut s'appliquer aux fruits comme l'orange pour signifier « écorcer ». Ce verbe est ainsi

attendu comme réponse aux actions /peler orange/, /peler banane/ et /éplucher carotte/. Les sujets s'en servent pour ces actions, ce qui peut lui conférer son côté accessible.

Il y a un heurt sémantique entre le verbe et son complément : les approximations sont extra-domaines. *Obierać* « éplucher » et *obdzierać* « écorcer » sont co-hyponymes extra-domaines. Ils ont le même hyperonyme : *zdejmować* « enlever ».

Certains des traits du verbe conviennent à l'action. En effet, on trouve dans ce verbe l'idée « d'ôter la surface de quelque chose » que l'on retrouve également dans cette action : l'écorce est retirée du morceau de bois. Le verbe est ici pris par analogie avec l'épluchage de fruits. Ce verbe est familier et bien connu des sujets, davantage que le verbe recherché. Le verbe prédit avec justesse la situation finale : un élément extérieur ôté d'un objet. Dans ces deux exemples, on suppose que les sujets ne connaissent pas le verbe adéquat qui est très spécifique et peu accessible dans leur langue maternelle. Par conséquent, ils feraient appel à un autre verbe plus familier qu'ils prennent d'une situation ressemblante et analogue.

Le verbe est utilisé dans les tâches de reformulation.

Ex.approx.Pol.D.15 : *obdzierać* « écorcer » pour /peler banane/

Nous relevons un sujet.

Pour l'action /peler banane/ :

- A-POL 10 : *Pani obdarła banan ze skóry*
trad. « La dame a écorcé la banane de sa peau »

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, ce verbe signifie « enlever, détacher, écorcer, écorcher, dépouiller ». Pour Bojar (1979), ce verbe a le sens de « enlever un élément d'un objet, le plus souvent la surface d'un objet ». Krupianka (1979, p.81) estime que ce verbe a le sens de « enlever une partie d'un tout, souvent la surface à l'aide de différents types d'instruments ».

L'action appartient à la catégorie *zdejmować* « enlever ». Ce verbe ne s'applique pas à l'objet banane car il s'applique à des objets de la catégorie écorce. L'approximation est extra domaine car il y a une tension entre le verbe et l'objet. Il signifie qu'un élément externe (lequel peut être mobile) est ôté d'un objet. Ce verbe et *obierać* « éplucher » sont co-hyponymes extra-domaines de l'hyperonyme *zdejmować* « enlever ».

Ce verbe n'est pas utilisé pour les tâches de reformulation.

B) Tâches de reformulation

Considérons à présent les résultats d'approximations dont le pivot verbal est un verbe générique pour les tâches de reformulation.

Le tableau 8 récapitule les résultats.

Verbes énoncés	Nombre de sujets
(roz)trzaskać « fracasser » pour : /écraser tomate/	A-POL 6

<i>otwierać</i> « ouvrir » pour : /déchirer journal/, /déshabiller poupée/, /peler banane/, /peler orange/, /découdre chemise/ et /écorcer arbre/	A-POL 4 LMP-EAT 5 LMP-EAP 2
<i>rozwaląć</i> « démolir » pour : /briser verre/, /écraser tomate/, /rompre pain/, /éclater ballon/ et /démonter legos/	A-POL 6 LMP-EAT 2 LMP-EAT 6
<i>(roz), (po)rwać</i> « déchirer » pour : /rompre pain/	A-POL 6 A-POL 9 LMP-EAT 5
<i>niszczyć</i> « détruire » pour : /éclater ballon/, /froisser papier/, briser verre/ et /écraser tomate/	A-POL 2 A-POL 3 A-POL 4 LMP-EAT 2 LMP-EAP 4
<i>(roz)zbić, (z)łamać</i> et <i>(po)psuć</i> « casser » pour : /éclater ballon/, /écraser tomate/, /rompre pain/, et /froisser papier/	A-POL 11 LMP-EAP 1
<i>rozdziierać</i> « déchirer » pour : /rompre pain/	A-POL 13
<i>oderwać rękaw</i> « détacher manche » pour /découdre chemise/	LMP-EAP 1
<i>ekspłodować</i> « exploser » pour /éclater ballon/ et /écraser tomate/	A-POL 7 A-POL 13
<i>rozbierać</i> « déshabiller » pour : /peler orange/	A-POL 3
<i>obierać</i> « éplucher » pour : /écorcer arbre/	A-POL 3 A-POL 6 A-POL 13

Tableau 8 - Polonais : approximations avec verbes génériques, tâches de reformulation

Ex.approx.Pol.R.1 : *(roz)trzaskać* « fracasser » pour /écraser tomate/

Nous relevons un sujet.

Pour l'action /écraser tomate/ :

- A-POL 6 : *Roztrzaskała pomidora* trad. « Elle a fracassé une tomate »

Selon le dictionnaire pratique polonais-français, *roztrzaskać* signifie « fracasser, briser » avec un paramètre son important, l'action se veut bruyante. L'action appartient à la catégorie *niszczyć* « détériorer ». Il y a un décalage verbe-objet, l'approximation est extra-domaine. *(roz)trzaskać* « fracasser » et *gnieść* et *miażdżyć* « écraser » sont co-hyponymes extra-domaines, ils partagent l'hyperonyme *niszczyć* « détériorer ».

Le verbe sans préfixe *trzaskać* signifie « éclater avec bruit » et le préfixe *roz* apporte la notion de disjonction, ce qui est le cas dans l'action puisque nous relevons une disjonction de l'objet. Le verbe a une connotation de violence. Il peut s'appliquer au verre (emploi conventionnel) mais on l'utilise surtout avec l'objet « porte », emploi pour lequel il est connu et répandu. Avec porte, seul le bruit et le mouvement de violence sont mis en lumière, il n'y a pas de notion de destruction.

Ce verbe ne s'applique pas à la plupart des fruits, et notamment pas la tomate, car ces derniers n'émettent pas un son fracassant dans ce type d'action. Cependant, la destruction de l'objet est présente et un mouvement brusque est suggéré.

Ce verbe n'est pas énoncé dans les tâches de dénomination.

Ex.approx.Pol.R.2 : *otwierać* « ouvrir » pour /déchirer journal/, /déshabiller poupée/, /peler banane/, /peler orange/, /découdre chemise/ et /écorcer arbre/

Nous relevons trois sujets.

Pour l'action /déchirer journal/

- LMP-EAP 2 : *Otwiera gazetę* trad. « Elle ouvre le journal »

Pour l'action /déshabiller poupée/

- LMP-EAP 2 : *Otwiera laleczkę żeby była gola*
trad. « Elle ouvre la poupée pour qu'elle soit nue »

Pour l'action /peler banane/ :

- LMP-EAP 2 : *Banan otwiera* trad. « Elle ouvre une banane »

Pour l'action /peler orange/ :

- A-POL 4 : *Pani otworzyła* trad. « La dame a ouvert »

Pour l'action /découdre chemise/ :

- LMP-EAT 5: *Otwiera* trad. « Elle ouvre »

Pour l'action /écorcer arbre/ :

- LMP-EAT 5: *Otwiera* trad. « Elle ouvre »

Le verbe est également usité en tâche de dénomination. LMP-EAP 2 emploie ce verbe en tâche de dénomination pour l'action /déshabiller poupée/ et d'autres actions non citées ici. Les deux autres sujets ici présents n'emploient pas ce verbe en tâche de dénomination. Les actions /peler orange/ et /découdre chemise/ sont énoncées par d'autres sujets avec ce verbe en tant qu'approximation en tâche de dénomination.

Ex.approx.Pol.R.3 : *rozwaląć* « démolir » pour /briser verre/, /écraser tomate/, /rompre pain/, /éclater ballon/ et /démonter legos/

Nous relevons trois sujets.

Pour l'action /briser verre/ :

- LMP-EAT 6 : *Rozwalila* trad. « Elle démolit »

Pour l'action /écraser tomate/ :

- LMP-EAT 6 : *Rozwalila* trad. « Elle démolit »

Pour l'action/rompre pain/ :

- LMP-EAT 6 : *Rozwalila* trad. « Elle démolit »

Pour l'action /éclater ballon/ :

- A-POL 6: *Rozwalila balon* trad. « Elle a démolit le ballon »

Pour l'action /démonter legos/ :

- LMP-EAT 2 : *Rozwalala swoim dziecku wieżę z klocków*
(la forme correcte est *swojemu*)
trad. « Elle démolissait la tour en cubes de son enfant »

Le verbe est également utilisé en tâche de dénomination. LMP-EAT 6 utilise ce verbe en tâche de dénomination mais pour d'autres actions qu'ici. Les actions /écraser tomate/ et /démonter legos/ sont deux des actions citées en tâche de dénomination.

Ex.approx.Pol.R.4 : (*roz*), (*po*)*rwać* « déchirer » pour /rompre pain/

Pour l'action /rompre pain/ :

- A-POL 9 : *Rozerwać, nieładnie, przelamać*
trad. « Déchirer, c'est pas joli, rompre »
- A-POL 6 : *Rozerwała chleb na dwie części*
trad. « Elle a déchiré le pain en deux parties ».
- LMP-EAT 5: *Porwała* trad. « Elle a déchiré »

Nous retrouvons le verbe *rwać* en tâche de dénomination mais sans le préfixe *po*. Avec le préfixe *po*, le verbe a un aspect accompli.

Aucun de ces sujets n'emploie ce verbe en tâche de dénomination.

L'action /rompre pain/ est citée en tâche de dénomination.

Ex.approx.Pol.R.5 : *niszczyć* « détruire » pour /éclater ballon/, /froisser papier/, briser verre/ et /écraser tomate/

Nous relevons cinq sujets.

Pour l'action /éclater ballon/ :

- A-POL 2 : *Niszczy balon* trad. « Elle détruit le ballon »
- A-POL 3 : *Zniszczyła balon* trad. « Elle a détruit le ballon »
- A-POL 4 : *Zniszczyła balon* trad. « Elle a détruit le ballon »
- LMP-EAP 4 : *Bierze i go niszczy* trad. « Elle le prend et le détruit »

Pour l'action /froisser papier/ :

- LMP-EAT 2 : *Zniszczyła kartkę* trad. « Elle a détruit la feuille »
- LMP-EAP 4 : *Niszcząc* trad. « En détruisant »

Pour l'action /briser verre/ :

- A-POL 4 : *Zniszczyła szklankę* trad. « Elle a détruit le verre »
- LMP-EAT 2 : *Zniszczyła metal* trad. « Elle a détruit le métal »

Pour l'action /écraser tomate/ :

- A-POL 4 : *Zniszczyła* trad. « Elle a détruit »

Nous retrouvons également ce verbe en tâche de dénomination.

LMP-EAP 4 et LMP-EAT 2 énoncent ce verbe en tâche de dénomination : LMP-EAT 4 emploie ce même verbe pour l'action /froisser papier/ et LMP-EAT 2 pour l'action /briser verre/. Toutes les actions citées ici sont les mêmes que celles citées en tâche de dénomination.

Ex.approx.Pol.R.6 : (roz)zbić, (z)łamać et (po)psuć « casser » pour /éclater ballon/, /écraser tomate/, /rompre pain/ et /froisser papier/

Nous relevons deux sujets.

Pour l'action /éclater ballon/ :

- A-POL 11 : *Popsuła balon* trad. « Elle a cassé le ballon »

Pour /écraser tomate/ :

- A-POL 11 : *Rozbiła* trad. « Elle a cassé »

Pour l'action /rompre pain/ :

- LMP-EAP 1 : *Złamała* trad. « Elle a cassé ».

Pour l'action /froisser papier/ :

- LMP-EAP 1 : *Popsuła* trad. « Elle a cassé »

Nous retrouvons ce verbe en tâche de dénomination. LMP-EAP 1 est présent dans les tâches de dénomination mais pas pour les mêmes actions.

Ex.approx.Pol.R.7 : *rozdzierać* « déchirer » pour /rompre pain/

Nous relevons un sujet.

Pour l'action /rompre pain/ :

- A-POL 13 : *Rozdziera chleb* trad. « Elle déchire le pain »

Selon le dictionnaire pratique polonais-français, le verbe signifie « déchirer » et s'applique à des objets en tissu ou papier. L'action appartient à la catégorie *oddzielać* « séparer ».

Ce verbe ne s'applique pas à l'objet pain mais aux objets en tissu ou papier. L'approximation est extra-domaine. *Rozdzierać* « déchirer » et *łamać* « rompre » sont co-hyponymes extra-domaines, ils partagent le même hyperonyme *oddzielać* « séparer ».

Le verbe est d'une fréquence d'utilisation élevée.

Le verbe n'est pas énoncé dans les tâches de dénomination. Aucun autre sujet n'énonce ce verbe de manière approximative.

Ex.approx. Pol.R.8 : *oderwać rękaw* « détacher manche » pour /découdre chemise/

Nous relevons un sujet.

Pour /découdre chemise/ :

- LMP-EAP 1 : *Oderwała rękaw* trad. « Elle a détaché la manche »

Trois sujets adultes utilisent cette tournure en tâche de dénomination. L'équivalent français de cette tournure est usité pour cette action.

Ex.approx. Pol.R.9 : *ekspłodować* « exploser » pour /éclater ballon/ et /écraser tomate/

Nous relevons deux sujets.

Pour l'action /éclater ballon/ :

- A-POL 13 : *Eksplodowała balon* trad. « Elle a explosé un ballon »
- A-POL 7 : *Spowodowała, że eksplodował* trad. « Elle a fait qu'il explose »

Pour l'action /écraser tomate/ :

- A-POL 13: *Eksploduje pomidora* trad. « Elle explose une tomate »

Le verbe *ekspłodować* « exploser » est trop brutal par rapport aux actions à décrire. En effet, il est appliqué à des réalités autres. Il y a un décalage entre le verbe et les objets, ce verbe ne se coordonne pas habituellement avec ce type d'objet ; il renvoie à des objets de type bâtisses, gaz, volcans et non un ballon ou à un aliment. Une explosion est beaucoup trop brutale par rapport aux actions concernées, il y a une exagération ou une amplification de l'action. Les approximations sont extra-domaines.

Les actions /éclater ballon/ et /écraser tomate/ appartiennent à la catégorie *niszczyć* « détériorer » et ont en commun avec *ekspłodować* la notion de destruction. C'est une

destruction qui implique un mouvement, une incidence auditive ou visuelle, ce qui est le cas pour le ballon qui émet un bruit en explosant. De son côté, la tomate n'émet pas de son particulier mais le mouvement qui conduit à sa destruction est abrupt. Le verbe sollicite certains de nos sens et a un côté primaire dans ce contexte. Ce type de lexique est accessible cognitivement. *Eksplodować* « exploser », *przebić* « percer » et *gnieść* et *miażdżyć* « écraser » sont co-hyponymes de l'hyperonyme *niszczyć* « détériorer ».

On trouve ce verbe uniquement dans les tâches de reformulation, comme en français d'ailleurs où nous retrouvons les deux mêmes sujets employant l'équivalent français de ce verbe en tâches de reformulation. A-POL 7 l'emploie pour la même action que ci-dessus /éclater ballon/.

Ex.approx.Pol.R.10 : *rozbierać* « déshabiller » pour /peler orange/

Nous relevons un sujet.

Pour l'action /peler orange/ :

- A-POL 3 : *Rozbiera pomarańczę* trad. « Elle déshabille l'orange »

Ce sujet n'emploie pas ce verbe en tâche de dénomination. L'équivalent français de ce verbe n'est pas employé pour cette action.

Ce verbe est utilisé dans les tâches de dénomination par des enfants entre autres pour l'action /peler orange/.

Ex.approx.Pol.R.11 : *obierać* « éplucher » pour /écorcer arbre/

Nous relevons trois sujets.

Pour l'action /écorcer arbre/ :

- A-POL 3 : *Obrała korę* trad. « Elle a épluché l'écorce »
- A-POL 13 : *Obrała drewno* trad. « Elle a épluché le bois »
- A-POL 6 : *Obrała drewno z kory* trad. « Elle a épluché l'arbre de son écorce »

En tâche de dénomination, ce verbe est énoncé par deux enfants pour la même action.

Voici deux tableaux résumant les verbes énoncés approximatifs pour chaque vidéo présentée en polonais pour les tâches de dénomination et reformulation :

Vidéos présentées	Verbes approximatifs polonais, tâches de dénomination
1. / briser verre/ (avec un marteau)	<i>niszczyć</i> « détruire »
2. /déchirer journal/	<i>(roz)zbić, (z)łamać</i> et <i>(po)psuć</i> « casser »
3. /découdre manche/(d'une chemise)	<i>otwierać</i> « ouvrir » <i>(roz)zbić, (z)łamać</i> et <i>(po)psuć</i> « casser » <i>Oderwać/oberwać rękaw</i> « détacher manche »

4. /découper pain/ (avec un couteau)	<i>otwierać</i> « ouvrir »
5. /hacher persil/ (avec un couteau)	<i>otwierać</i> « ouvrir »
6. /démonter legos/	<i>rozwalać</i> « démolir » <i>(roz)zbić, (z)łamać</i> et <i>(po)psuć</i> « casser » <i>ściągać</i> « retirer »
7. /déshabiller poupée/	<i>otwierać</i> « ouvrir »
8. /éclater ballon/	<i>rozwalać</i> « démolir » <i>rozrywać</i> « déchirer » <i>niszczyć</i> « détruire » <i>(roz)zbić, (z)łamać</i> et <i>(po)psuć</i> « casser »
9. /écorcer arbre/ (l'écorce d'une bûche)	<i>oddzielać</i> « séparer » <i>otwierać</i> « ouvrir » <i>rozbierać</i> « déshabiller » <i>ściągać</i> « faire glisser » <i>obierać</i> « éplucher »
10. /écraser tomate/ (avec la main)	<i>rozwalać</i> « démolir » <i>niszczyć</i> « détruire » <i>(roz)zbić, (z)łamać</i> et <i>(po)psuć</i> « casser »
11. /émietter pain/ (avec les mains)	<i>przeciąć</i> « trancher » <i>otwierać</i> « ouvrir » <i>(roz)zbić, (z)łamać</i> et <i>(po)psuć</i> « casser »
12. /éplucher carotte/ (avec un économe)	<i>otwierać</i> « ouvrir » <i>rozbierać</i> « déshabiller »
13. /froisser papier/	<i>niszczyć</i> « détruire » <i>ściskać</i> « serrer »
14. /peler banane/ (avec les mains)	<i>wyciągnąć</i> « retirer » <i>otwierać</i> « ouvrir » <i>obdzierać</i> « écorcer »
15. /peler orange/ (avec les mains)	<i>otwierać</i> « ouvrir » <i>rozbierać</i> « déshabiller »
16. /rompre pain/ (avec les mains)	<i>otwierać</i> « ouvrir » <i>rozrywać</i> « déchirer » <i>(roz)zbić, (z)łamać</i> et <i>(po)psuć</i> « casser »
17. / scier planche/	<i>wycinać</i> « découper » <i>otwierać</i> « ouvrir »

Tableau 9 - Verbes approximatifs énoncés pour chaque vidéo, polonais, tâches de dénomination

Vidéos présentées	Verbes approximatifs polonais, tâches de reformulation
1. / briser verre/ (avec un marteau)	<i>rozwalać</i> « démolir » <i>niszczyć</i> « détruire »
2. /déchirer journal/	<i>otwierać</i> « ouvrir »
3. /découdre manche/ (d'une chemise)	<i>otwierać</i> « ouvrir » <i>oderwać/oberwać rękaw</i> « détacher manche »
4. /découper pain/ (avec un couteau)	
5. /hacher persil/ (avec un couteau)	
6. /démonter legos/	<i>rozwalać</i> « démolir »
7. /déshabiller poupée/	<i>otwierać</i> « ouvrir »
8. /éclater ballon/	<i>rozwalać</i> « démolir » <i>niszczyć</i> « détruire » <i>(roz)zbić, (z)łamać et (po)psuć</i> « casser » <i>ekspłodować</i> « exploser »
9. / écorcer arbre/ (l'écorce d'une bûche)	<i>otwierać</i> « ouvrir » <i>obierać</i> « éplucher »
10. /écraser tomate/ (avec la main)	<i>(roz)trzaskać</i> « fracasser » <i>rozwalać</i> « démolir » <i>niszczyć</i> « détruire » <i>(roz)zbić, (z)łamać et (po)psuć</i> « casser » <i>ekspłodować</i> « exploser »
11. /émietter pain/ (avec les mains)	
12. /éplucher carotte/ (avec un économe)	
13. /froisser papier/	<i>niszczyć</i> « détruire » <i>(roz)zbić, (z)łamać et (po)psuć</i> « casser »
14. /peler banane/ (avec les mains)	<i>otwierać</i> « ouvrir »
15. /peler orange/ (avec les mains)	<i>otwierać</i> « ouvrir » <i>rozbierać</i> « déshabiller »
16. /rompre pain/ (avec les mains)	<i>rozwalać</i> « démolir » <i>rozrywać</i> « déchirer » <i>(roz)zbić, (z)łamać et (po)psuć</i> « casser » <i>rozdzierać</i> « déchirer »
17. / scier planche/	

Tableau 10 - Verbes approximatifs énoncés pour chaque vidéo,
polonais, tâches de reformulation

En tâches de dénomination, nous constatons que pour chaque action nous relevons des verbes approximatifs.

En tâche de reformulation, nous constatons que nous ne relevons pas de verbe approximatif pour les actions /découper pain/, /hacher persil/, /émietter pain/, /éplucher carotte/ et /scier planche/.

3. Bilan

Nos deux hypothèses principales portent sur la forte présence de verbes génériques et d'énoncés non conventionnels en acquisition d'une langue maternelle mais également dans le lexique stabilisé des adultes. Nos recherches s'inscrivent dans la lignée de Viberg (2002), Noyau (2008) et Bernicot (1981) sur les verbes génériques, ainsi que celle de Duvignau (2003) sur les énoncés non conventionnels.

Afin de provoquer ce type d'énoncé, nous avons fait passer un protocole expérimental à des enfants et adultes : le protocole « Approx ». Celui-ci est composé d'une tâche de dénomination d'action et d'une tâche de reformulation d'action. A la suite de ce protocole, nous avons pris en considération les critères **valides**, **approximatifs** et les verbes **génériques** (dans des énoncés approximatifs). A noter que nous avons ajouté une courte étude concernant le critère **conventionnel** portant sur la synonymie des verbes et l'emploi des préfixes.

Nous constatons que la distinction entre **générique** et **spécifique** n'est pas aussi évidente qu'en français. En effet, nous notons peu de verbes spécifiques pour nos actions.

Les verbes conventionnels et attendus pour l'action sont souvent des verbes génériques pouvant être attendus pour d'autres actions en tant que verbe principal. Ainsi, nous n'avons pas de partie sur les approximations avec des verbes spécifiques et peu d'exemples de verbes spécifiques dans la présentation du protocole.

Nos participants enfants et adultes ont le polonais comme langue maternelle et le français comme langue étrangère. Nous avons principalement interrogé cette population en Alsace mais aussi en Pologne, à Paris et à Dijon.

Nos résultats, appuyés par les analyses statistiques, valident nos différentes hypothèses. Nous constatons ainsi que tous nos sujets ont produit des verbes génériques. Ceux-ci sont employés de manière conventionnelle ou non conventionnelle. Par exemple le verbe (*roz*)*zbić* « casser » est utilisé de manière approximative pour l'action /éclater ballon/.

Nous remarquons également que tous nos participants produisent des énoncés non conventionnels. Ceux-ci peuvent reposer sur l'emploi de verbes génériques. Ainsi le verbe *rozbić* dans l'action /écorcer arbre/ est un verbe employé de manière non conventionnelle produisant une approximation sémantique à pivot verbal.

Nous constatons également des énoncés non conventionnels, comme *wycinać* « découper » pour l'action /scier planche/, rendus approximatifs par l'emploi non usuel d'un préfixe.

Les enfants en acquisition précoce du langage sont ceux qui produisent le plus de verbes génériques et d'énoncés non conventionnels.

Nous allons à présent présenter notre étude en français langue étrangère.

TROISIEME PARTIE

Etude de la production d'énoncés non conventionnels dans le contexte du français langue étrangère

Chapitre 8

Présentation des hypothèses de travail en français langue étrangère

Dans ce chapitre, nous présentons nos hypothèses de travail ainsi que notre population interrogée. Nos participants sont des enfants et adultes en acquisition d'une langue étrangère : le français. Nous exposons la méthodologie utilisée afin de recueillir nos résultats.

1. Objectifs et résultats attendus pour le français langue étrangère

- ***Premier objectif :***

Selon les théories de Noyau (2005 ; 2008), Viberg (2002) et Bernicot (1981), il y aurait un nombre important de verbes génériques ou de verbes de base chez les apprenants d'une langue étrangère. L'emploi de ces verbes peut donner lieu à un énoncé qualifié de non conventionnel.

Nos recherches poursuivent celles de Noyau (2005 ; 2008), Viberg (2002) et Bernicot (1981), nous souhaitons observer si la production de verbes génériques est significative chez les apprenants d'une langue étrangère.

- ***Second objectif :***

Singleton (1999) estime que les énoncés non conventionnels des apprenants d'une langue étrangère sont banals et courants. Les apprenants d'une langue étrangère font des énoncés non conventionnels et il n'y a pas de classification proposée pour ceux-ci. On ne parle pas de sur-extensions ou de métaphores pour ce type d'énoncé. Au contraire, il est courant d'utiliser le terme d'erreur à ce propos, terme cité par Singleton (1999) et Corder (1980) par exemple. Contre le statut d'erreur, nous préférons exposer les théories de certains auteurs comme Duvignau (2003) ; Duvignau, Gaume et Nespoulous (2004) ; Duvignau, Gardes-Tamine et Gaume (2004) et Duvignau (2005), pour lesquels les énoncés non conventionnels ne sont pas des erreurs, mais le reflet d'une flexibilité cognitive essentielle dans l'acquisition d'une langue étrangère. Ils proposent une approche différente de l'organisation du lexique verbal, une structuration par proximité sémantique. Les apprenants rapprochent des verbes ayant un noyau de sens commun, des verbes co-hyponymes ayant un même hyperonyme. La notion de proximité sémantique est également évoquée par Collins et Loftus (1975) dans leur théorie d'organisation lexicale en réseau sémantique.

Nos recherches poursuivent celles de Duvignau (2003) sur la production d'énoncés non conventionnels et portent sur ce type d'énoncé en français langue étrangère.

Nous voulons appliquer ces théories au français langue étrangère. Voici nos deux hypothèses principales :

Hypothèse 1 : verbes génériques chez les enfants et adultes en langue étrangère

Selon Viberg (2002), Noyau (2005 ; 2008) et Bernicot (1981), en acquisition d'une langue étrangère, on constate une prédominance de verbes génériques par rapport aux verbes spécifiques. Selon Viberg (2002), le recours à ces verbes reste important même quand le lexique s'étoffe chez ce type d'apprenant.

Nous postulons un nombre important de verbes génériques pour tous nos sujets en français langue étrangère et particulièrement pour les enfants en acquisition précoce du langage.

Hypothèse 2 : énoncés non conventionnels chez les enfants et adultes en français langue étrangère

Les énoncés non conventionnels, dont la base peut être un verbe générique, seraient particulièrement présents dans l'acquisition d'une langue étrangère, en l'occurrence le français.

Nous postulons un nombre important d'énoncés non conventionnels pour tous nos sujets en français langue étrangère et particulièrement pour les enfants en acquisition précoce du langage.

Appliquons ces théories au français langue étrangère pour notre population.

2. Méthodologie

Nous présentons nos participants et spécifiquement leur rapport avec le français langue étrangère : être en apprentissage du français était un des critères de sélection et idéalement les sujets devaient l'apprendre depuis moins d'un an. Nous exposons ensuite le protocole expérimental que nous avons fait passer à nos sujets. Puis nous détaillons les critères d'analyse du protocole, particulièrement ceux que nous avons retenus pour notre étude.

2.1. Niveau en français et contexte d'apprentissage du français par nos participants

Tous nos sujets ont le français en tant que langue étrangère. Ils l'apprennent depuis moins d'un an (niveau introductif) ou plus d'un an (niveau intermédiaire). Notre groupe est hétérogène quant à son apprentissage du français et les participants ont appris le français soit à l'école, soit au travail ou au contact des autres.

Voici la répartition de nos sujets selon leur niveau en français et leurs codes correspondant :

- 6 sujets de 3-5 ans en acquisition précoce et de niveau introductif codés FLE-EAP-NI
- 6 adultes de niveau introductif codés FLE-AD-NI
- 6 adultes de niveau intermédiaire codés FLE-AD-NIM

Nous dénombrons 18 sujets qui figurent dans les analyses statistiques (certains de nos sujets ne figurent pas dans les analyses statistiques mais sont présents dans les analyses qualitatives, nous les présenterons au chapitre 10).

Le tableau 11 présente nos participants en français langue étrangère :

Sujet	Age	Genre	Niveau en français	Lieu d'apprentissage du français	Niveau d'éducation	Lieu de rencontre
FLE-AP-NI 1	3 ans	F	Introductif	Ecole	Parents : supérieur au BAC	Domicile, Alsace

FLE-EAP- NI 2	4 ans	M	Introductif	Ecole	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry Ecole française, Varsovie
FLE-EAP- NI 3	4 ans	F	Introductif	Ecole	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry, Ecole française, Varsovie
FLE-EAP- NI 4	4 ans	F	Introductif	Ecole	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry, Ecole française, Varsovie
FLE-EAP- NI 5	4 ans	F	Introductif	Ecole	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry, Ecole française, Varsovie
FLE-EAP- NI 6	5 ans	F	Introductif	Ecole	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry, Ecole française, Varsovie
FLE-AD- NI 1	76 ans	F	Introductif	Pas de cours, apprentissage au contact des autres	Supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
FLE-AD- NI 2	34 ans	M	Introductif	Pas de cours, apprentissage au contact des autres	Supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
FLE-AD- NI 3	17 ans	F	Introductif	Lycée	Lycée	Domicile, Dijon
FLE-AD- NI 4	53 ans	F	Introductif	Pas de cours, apprentissage au contact des autres	BAC	Domicile, Alsace
FLE-AD- NI 5	55 ans	M	Introductif	Pas de cours, apprentissage au contact des autres	BAC	Domicile, Alsace
FLE-AD- NI 6	51 ans	M	Introductif	Pas de cours, apprentissage au contact des autres	BAC	Domicile, Alsace
FLE-AD- NIM 1	27 ans	F	Intermédiaire	Apprentissage en université	Supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
FLE-AD- NIM 2	25 ans	M	Intermédiaire	Cours de français	Supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
FLE-AD- NIM 3	26 ans	F	Intermédiaire	Apprentissage en université	Supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
FLE-AD- NIM 4	30 ans	F	Intermédiaire	Apprentissage en université	Supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg

FLE-AD-NIM 5	27 ans	M	Intermédiaire	Cours de français	Supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
FLE-AD-NIM 6	28 ans	F	Intermédiaire	Cours de français	Supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg

Tableau 11 - *Participants en français langue étrangère figurant dans les analyses statistiques*

Nos sujets ont appris le français à l'école (ou université) ou dans un autre contexte : travail, rue, télévision, etc. Aucun de nos sujets n'a appris le français à la maison, aucun sujet n'est bilingue. Quant à ceux qui ont appris le français à l'école, ce sont essentiellement des enfants ou des jeunes personnes.

2.2. *Le protocole expérimental*

Afin de mettre en valeur les énoncés non conventionnels à pivot verbal, nos sujets sont soumis à un protocole expérimental. Nous allons présenter dans cette partie en quoi consiste ce protocole et comment nous pouvons l'appliquer au français langue étrangère.

Tous les sujets sont soumis au même protocole : le protocole « Approx » (Duvignau et Gaume, 2001 ; 2004).

Ce protocole s'appuie sur des vidéos montrant une succession de dix-sept actions d'ordre quotidien. Chaque action est exécutée par une femme.

Voici les actions et leur répartition parmi les trois catégories d'actions : « enlever, séparer et détériorer ».

DETERIORER	ENLEVER	SEPARER
1. /briser verre/ (avec un marteau)	6. /démonter legos/	3. /découdre manche/ (d'une chemise)
2. /déchirer journal/	7. /déshabiller poupée/	4. /découper pain/ (avec un couteau)
8. /éclater ballon/	9. /écorcer arbre/ (l'écorce d'une bûche)	5. /hacher persil/ (avec un couteau)
10. /écraser tomate/ (avec la main)	12. /éplucher carotte/ (avec un économe)	11. /émietter pain/ (avec les mains)
13. /froisser papier/	14. /peler banane/ (avec les mains)	16. /rompre pain/ (avec les mains)
	15. /peler orange/ (avec les mains)	17. /scier planche/

Tableau 3 - *Présentation des actions du protocole expérimental*

Le protocole consiste en plusieurs étapes :

- Nous choisissons une action et la montrons au sujet. L'ensemble des actions est présenté en mode aléatoire avec pour seule consigne de passer le film /éclater ballon/ systématiquement en dernier. Cette contrainte découle des populations Asperger et autiste de haut niveau, pour qui la soudaineté sonore et visuelle de l'action peut provoquer un trouble du comportement et compromettre ainsi le reste de la passation. Nous avons conservé cette contrainte pour notre population.

- Lorsque l'action s'achève, c'est-à-dire que le sujet voit encore l'action se réaliser, nous posons une première question en français :

Que fait la dame ?

- Nous fermons le film et notons la réponse entière. Il s'agit de la tâche de dénomination d'action.

A noter pour les actions rapides, dont les films /éclater ballon/, /écraser tomate/, /casser verre/, /rompre pain/ et /déchirer journal/, la consigne est donnée au moment même de l'action.

- Nous posons alors une seconde question en français laquelle constitue la tâche de reformulation :

Ce qu'elle a fait la dame, dis-le moi d'une autre manière, avec d'autres mots

- Nous choisissons une autre action et appliquons les deux tâches du protocole, puis ainsi de suite jusqu'au visionnage des dix-sept actions.

2.3. Critères de classement des résultats

Les réponses des participants sont triées et classifiées selon différents critères. Au sein de toutes les réponses des sujets, allant du conventionnel à l'invalidé, nous pointons celles qui défient l'usage usuel tout en restant pertinentes et valides : les approximations sémantiques. Les réponses de tous les participants ont été analysées en fonction des quatre critères suivants mis en place par Karine Duvignau, critères que nous illustrons par des exemples tirés de notre corpus :

A. Réponse valide/invalidé

Une réponse produite par le sujet est **valide** lorsqu'elle comporte un verbe pouvant se relier avec pertinence à l'action-cible à dénommer comme dans l'exemple :

Ex. 1 pour l'action /déchirer journal/ en tâche de dénomination :

- FLE-EAP-NI 2 : *Il déchire*

Dans ce travail, nous parlons d'action-cible et non de verbe-cible. Il y a plusieurs verbes-cibles et parmi eux on appelle verbe de référence celui qui est le plus produit par la population contrôle. Au niveau de l'analyse des réponses, nous nous plaçons donc dans une perspective différente de celle des tests de dénomination traditionnels. Contrairement à ces derniers, nous

considérons que, pour un item donné, il n'y a pas une seule mais plusieurs réponses valides possibles.

Est **invalide** :

- une réponse qui ne comporte pas de verbe pouvant se relier avec pertinence à l'action-cible à dénommer
 - une absence de réponse
 - une réponse sans verbe
 - un verbe antonyme
 - un verbe dans une autre langue
 - un commentaire métalinguistique du type « je ne sais pas »
- Etc.

L'exemple suivant est considéré comme invalide :

Ex. 2 pour l'action /découper persil/ en tâche de dénomination :

- FLE-EAP NI 4 : *Elle fait à qui de manger*

Les trois critères suivants sont des critères **valides** :

B. Verbe conventionnel/approximatif

Un verbe est classé **conventionnel** lorsqu'il appartient au même champ d'application lexico-conceptuel que celui du nom avec lequel il se combine dans l'énoncé. Son usage ne comporte aucune tension c'est-à-dire aucune équivoque, ni sémantique ni pragmatique, et peut être dès lors considéré comme habituel et conventionnel dans le système linguistique concerné. L'exemple suivant est conventionnel :

Ex. 3 pour l'action /déshabiller poupée/ en tâche de dénomination :

- FLE-EAT-NI 3 : *Elle déshabille un poupée*

Un verbe est classé **approximatif** lorsque son usage provoque une tension. Deux types de tension mobilisant deux critères distincts ont été identifiés :

C. Verbe approximatif intra/approximatif extra

- Le critère sémantico-conceptuel :

Il existe une tension sémantique entre le verbe et le nom en jeu. Le verbe n'appartient pas au même domaine sémantique que l'objet/nom en jeu dans le film, comme dans :

Ex. 4 pour l'action /peler orange/ en tâche de dénomination :

- FLE-AD-NIM 4 : *Elle épile l'orange*

L'approximation est ici **inter-domaines** ou **extra-domaines** puisque deux domaines sémantiques sont impliqués et les verbes mis en jeu sont en relation de synonymie inter-domaines ou co-hyponymie inter-domaines car ils partagent un même hyperonyme. Ainsi *peler* et *épiler* sont des synonymes, co-hyponymes extra-domaines qui partagent le même hyperonyme : « enlever ».

- Le critère sémantico-pragmatique :

Il existe une tension entre le verbe et la réalité désignée. Le verbe appartient au même domaine sémantique que l'objet/nom en jeu dans le film mais il ne désigne pas l'action en jeu dans le film comme dans l'exemple suivant :

Ex. 5 pour l'action /peler orange/ en tâche de dénomination :

- FLE-EAP-NI 3 : *Elle coupe avec la main*

L'usage de ce verbe eu égard à la réalité de l'action désignée est inexact et provoque une tension sémantico-pragmatique. Dans le film /éprouver orange/, il est inexact d'utiliser le verbe *couper* (qui pourrait s'employer de manière conventionnelle dans une situation où l'orange serait découpée en morceaux). Dans ce cas, l'approximation est **intra-domaine** puisque seul un domaine sémantique est impliqué et que la tension est pragmatique.

D. Verbe spécifique/générique

Un verbe est **spécifique** lorsque :

- Le verbe comporte dans sa morphologie l'objet auquel il renvoie ou bien l'instrument utilisé ou encore le résultat impliqué dans l'action concernée :

Ex. 6 : « déshabiller » comporte objet « habit » [/déshabiller poupée]

Ex. 7 : « scier » comporte instrument « scie » [/scier planche/]

Ex. 8 : « briser » comporte le résultat « bris » [scier planche]

OU/ET

- L'usage du verbe ne peut s'étendre à des objets de natures différentes qui renvoient à des dimensions sémantiques variées comme dans :

Ex. 9 pour l'action /déchirer journal/ en tâche de dénomination :

- FLE-AD-NI 3 : *Elle a déchiré un journal*

Il s'agit du critère sémantico-conceptuel. *Déchirer* pour /déchirer journal/ est spécifique, ce verbe s'applique à des objets issus de la dimension solide de manière circonscrite à ceux qui sont en papier ou en tissu.

A l'inverse un verbe est considéré comme **générique**, tel *couper* lorsqu'il peut s'appliquer à des objets issus de la dimension solide de manière variée car il s'utilise avec des objets en papier, en tissu mais aussi en bois, en brique, en porcelaine, en plastique, en verre comme dans :

Ex. 10 Pour l'action /scier planche/ en tâche de dénomination :

- FLE-EAP NI 4 : *Il coupe*

Dans le chapitre suivant, portant sur les analyses statistiques, nous allons observer quels types de réponses sont effectués par nos sujets pour les tâches de dénomination.

Chapitre 9

Analyses statistiques en FLE sur les tâches de dénomination et premières données comparatives polonaises Langue maternelle et FLE

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats des analyses statistiques effectuées sur notre population en français langue étrangère pour les tâches de dénomination d'action. Nous exposons dans un premier temps les résultats inhérents à chaque groupe de population. Dans un second temps, nous comparons les groupes entre eux. Nous comparons également un groupe FLE avec un groupe polonais, les deux groupes d'enfants en acquisition précoce. Pour chaque groupe ainsi que pour chaque comparaison de groupe, nous présentons au préalable les hypothèses correspondant à chaque profil ou les hypothèses attendues pour la comparaison entre groupes. Puis nous livrons les résultats des analyses, lesquels valident ou infirment nos postulats de départ.

Pour chaque étude de groupe ou de comparaison de groupe, nous prenons en considération trois éléments. Pour ces trois éléments, les calculs ont été faits par rapport à l'ensemble des réponses sur 17 films :

1. Les réponses valides par rapport aux réponses invalides.

Les deux éléments suivants concernent le valide :

2. Les verbes génériques par rapport aux verbes spécifiques (comme le calcul est effectué sur l'ensemble des réponses qu'elles soient conventionnelles ou des approximations, les verbes génériques et spécifiques sont considérés dans un emploi conventionnel et approximatif).

3. Les approximations par rapport aux énoncés conventionnels.

Pour chacun de ces éléments, nous allons donner deux types d'information :

Le premier correspond au pourcentage de réponses données sur l'ensemble des 17 films. Nous comparons ces pourcentages :

- selon les paires considérées (valide/invalides ; générique/spécifique ; conventionnel/approximation) pour les études intra-groupes.
- selon les groupes comparés pour les paires considérées (production de valide du groupe x par rapport au groupe y par exemple).

Le second type d'information correspond à la valeur « Sig ». Cette dernière correspond à une production significative de données par rapport à d'autres données :

- soit selon les paires considérées pour l'analyse intra-groupe : valide/invalides ; conventionnel/approximation ; générique/spécifique (par exemple : le groupe x produit significativement plus de verbes génériques que de verbes spécifiques).
- soit selon les groupes comparés pour les données analysées, pour l'analyse intergroupes (par exemple le groupe x produit significativement plus d'approximations que le groupe y).

La valeur est significative en-dessous de 0,05 et marginalement significative entre 0,05 et 0,0799. Au-delà, la valeur n'est pas significative.

En annexe figurent les tableaux d'où nous extrayons nos résultats. Pour chaque résultat, nous indiquons le tableau auquel se reporter.

Commençons par les analyses intra-groupes.

1. Analyses statistiques par groupe en FLE

Dans cette sous-partie nous exposons les résultats pour chaque groupe de français langue étrangère :

- * Groupe 3 : FLE Enfants Acquisition Précoce - Niveau Introductif : 6 enfants de 3-5 ans
- * Groupe 5 : FLE Adultes - Niveau Introductif : 6 sujets
- * Groupe 6 : FLE Adultes - Niveau Intermédiaire : 6 sujets

**** Groupe 3 : FLE Enfants Acquisition Précoce - Niveau Introductif : 6 enfants de 3-5 ans***

Hypothèses :

- pourcentage d'invalides > pourcentage valide
- fort pourcentage d'invalides
- pourcentage de verbes génériques > pourcentage de verbes spécifiques
- pourcentage d'approximations > pourcentage d'énoncés conventionnels
- fort pourcentage d'approximations

A) Réponses valides/invalides

1) Pourcentage

Le pourcentage de réponses valides (49 %) avoisine celui des réponses invalides (51 %).
(voir tableau 5 dans annexe 1.A)

B) Verbes génériques/spécifiques

1) Pourcentage

Le pourcentage des verbes génériques (37 %) est supérieur à celui des verbes spécifiques (12 %).
(voir tableau 5 dans annexe 1.A)

2) Production significative « Sig »

Le groupe 3 produit de manière marginalement significative plus de verbes génériques (37 %) que de verbes spécifiques (12 %) car Sig = 0,061 : $t(5) = 2,406$; $p = 0,061$.
(voir tableau 6 dans annexe 1.A)

C) Approximations/énoncés conventionnels

1) Pourcentage

Le pourcentage d'approximations (24 %) approche le pourcentage d'énoncés conventionnels (25 %).
(voir tableau 5 dans annexe 1.A)

Conclusion :

Le pourcentage de réponses valides et invalides est proche, le pourcentage de réponses invalides est aussi élevé qu'attendu.

Le pourcentage de verbes génériques pour ce groupe est significativement plus élevé que le pourcentage de verbes spécifiques. Le pourcentage de verbes génériques est important avec plus de deux tiers de réponses valides. Cette population en acquisition d'une langue étrangère est encline à usiter davantage de verbes génériques que de verbes spécifiques, les verbes spécifiques étant acquis à mesure que le lexique s'étoffe.

Les enfants produisent des approximations mais pas en nombre supérieur au taux d'énoncés conventionnels néanmoins par rapport aux réponses valides le pourcentage est important (environ la moitié des réponses est une approximation).

*** Groupe 5 : FLE Adultes - Niveau Introductif : 6 sujets**

Hypothèses :

- pourcentage d'invalides > pourcentage valide
- fort pourcentage d'invalides
- pourcentage de verbes génériques > pourcentage de verbes spécifiques
- pourcentage d'approximations > pourcentage d'énoncés conventionnels
- fort pourcentage d'approximations

A) Réponses valides/invalides

1) Pourcentage

Le pourcentage de réponses valides (30 %) est inférieur au pourcentage de réponses invalides (70 %).

(voir tableau 9 dans annexe 1.A)

B) Verbes génériques/spécifiques

1) Pourcentage

Le pourcentage de verbes génériques (14 %) est proche de celui des verbes spécifiques (16 %).

(voir tableau 9 dans annexe 1.A)

C) Approximations/énoncés conventionnels

1) Pourcentage

Le pourcentage d'approximations (9 %) est inférieur au taux d'énoncés conventionnels (21 %).

(voir tableau 9 dans annexe 1.A)

Conclusion :

Le groupe 5 produit une grande quantité d'énoncés invalides dont le pourcentage est supérieur à celui des énoncés valides.

Ce groupe produit quasiment autant de verbes génériques que de verbes spécifiques. La production de verbes spécifiques est supérieure à celle attendue. Néanmoins, le pourcentage de verbes génériques est important (la moitié des réponses valides).

Le pourcentage d'approximations est inférieur à celui des énoncés conventionnels. Cependant, par rapport au pourcentage de réponses valides, ce pourcentage est important (un tiers environ des réponses valides).

*** Groupe 6 : FLE Adultes - Niveau Intermédiaire : 6 sujets**

Hypothèses :

- pourcentage de valide > pourcentage d'invalides
- pourcentage de verbes génériques < pourcentage de verbes spécifiques
- pourcentage d'approximations < pourcentage d'énoncés conventionnels

A) Réponses valides/invalides

1) Pourcentage

Le pourcentage de réponses valides (97 %) est supérieur au pourcentage de réponses invalides (3 %).

(voir tableau 11 dans annexe 1.A)

2) Production significative « Sig »

La production de réponses valides (97 %) est significativement supérieure à la production de réponses invalides (3 %) car la valeur de « Sig » = 0,000 : $t(5) = 35,777$; $p = 0,000$.

(voir tableau 12 dans annexe 1.A)

B) Verbes génériques/spécifiques

1) Pourcentage

Le pourcentage de verbes génériques (21 %) est inférieur au pourcentage de verbes spécifiques (76 %).

(voir tableau 11 dans annexe 1.A)

2) Production significative « Sig »

Le groupe 6 produit significativement plus de verbes spécifiques (76 %) que de verbes génériques (21 %) car la valeur de « Sig » = 0,004 : $t(5) = -5,165$; $p = 0,004$.

(voir tableau 12 dans annexe 1.A)

C) Approximations/énoncés conventionnels

1) Pourcentage

Le pourcentage d'approximations (16 %) est inférieur à celui des énoncés conventionnels (81 %).

(voir tableau 11 dans annexe 1.A)

2) Production significative « Sig »

Le groupe 6 produit significativement plus d'énoncés conventionnels (81 %) que d'approximations (16 %) car la valeur de « Sig » = 0,001 : $t(5) = 7,070$; $p = 0,001$.

(voir tableau 12 dans annexe 1.A)

Conclusion :

La production de réponses valides est supérieure de manière significative à celle de réponses invalides. Ce groupe maîtrise moyennement la langue et, comme postulé, n'est pas enclin à produire un nombre important d'énoncés invalides.

Le groupe 6 produit des verbes génériques et le pourcentage de cette production (environ un cinquième des réponses valides) est significativement inférieur à celui des verbes spécifiques. Ceci montre que l'emploi de verbes spécifiques s'étend à mesure que le lexique s'enrichit, ce qui rejoint nos postulats.

Le pourcentage d'approximations (moins d'un cinquième des réponses valides) n'est pas faible mais inférieur de manière significative à celui des énoncés conventionnels. Nous avons postulé que ce groupe produirait des approximations mais non en grande quantité.

Effectuons à présent des comparaisons entre ces groupes.

2. Analyses statistiques comparatives entre groupes de FLE

Dans cette partie, nous effectuons deux comparaisons :

Comparaison 1 :

* Groupe 3 : FLE Enfants Acquisition Précoce - Niveau Introductif : 6 enfants de 3-5 ans

* Groupe 5 : FLE Adultes - Niveau Introductif : 6 sujets

Comparaison 2 :

* Groupe 5 : FLE Adultes - Niveau Introductif : 6 sujets

* Groupe 6 : FLE Adultes - Niveau Intermédiaire : 6 sujets

Nous n'avons pas jugé pertinent de confronter la population enfants (groupe 3) avec celle des adultes de niveau intermédiaire (groupe 6) en termes de statistiques.

Comparaison 1 :

*** Groupe 3 : FLE Enfants Acquisition Précoce - Niveau Introductif : 6 enfants de 3-5 ans**

*** Groupe 5 : FLE Adultes - Niveau Introductif : 6 sujets**

Hypothèses :

- pourcentage d'invalides = pour les deux profils ou du moins pas de différence significative
- pourcentage de valides = pour les deux profils ou du moins pas de différence significative
- pourcentage de verbes génériques enfants > adultes
- pourcentage de verbes spécifiques adultes > enfants
- pourcentage d'approximations enfants > adultes
- pourcentage d'énoncés conventionnels adultes > enfants

A) Réponses valides/invalides

1) Pourcentage

Le pourcentage de réponses valides du groupe 3 (49 %) est supérieur au pourcentage de réponses valides du groupe 5 (30 %).

Le pourcentage de réponses invalides du groupe 3 (51 %) est inférieur au pourcentage de réponses invalides du groupe 5 (70 %).

(voir tableau 19 dans annexe 1.B)

B) Verbes génériques/spécifiques

1) Pourcentage

Le pourcentage de verbes génériques (37 %) du groupe 3 est supérieur à celui du groupe 5 (14 %).

Le pourcentage de verbes spécifiques (12 %) pour le groupe 3 est équivalent à celui du groupe 5 (16 %).

(voir tableau 19 dans annexe 1.B)

C) Approximations/énoncés conventionnels

1) Pourcentage

Le groupe 3 a un pourcentage d'approximations (24 %) supérieur à celui du groupe 5 (9 %).

Le groupe 3 a un pourcentage d'énoncés conventionnels (25 %) supérieur à celui du groupe 5 (% = 21 %).

(voir tableau 19 dans annexe 1.B)

Conclusion :

La production de réponses valides et invalides ne connaît pas de différence significative entre les deux groupes, mais elle est supérieure pour le groupe 3.

Les deux groupes produisent un pourcentage très proche de verbes spécifiques. Cependant, proportionnellement, la production est supérieure pour le groupe 5 (moitié des résultats). La

production de verbes génériques est supérieur pour le groupe 3 (deux tiers des réponses valides contre la moitié des réponses valides pour le groupe 5). Nous constatons ainsi que les enfants en acquisition d'une langue étrangère produisent davantage de verbes génériques que les adultes dans cette même situation.

Les deux groupes produisent un taux analogue d'énoncés conventionnels, mais la production d'approximations est supérieure pour le groupe 3 (la moitié des réponses valides contre un tiers des réponses valides pour le groupe 5). Cependant la différence de production d'approximations entre les deux groupes n'est pas significative.

Comparaison 2 :

*** Groupe 5 : FLE Adultes - Niveau Introductif : 6 sujets**

*** Groupe 6 : FLE Adultes - Niveau Intermédiaire : 6 sujets**

Hypothèses :

- pourcentage d'invalides groupe 5 > pourcentage d'invalides groupe 6
- pourcentage de valides groupe 5 < pourcentage de valides groupe 6
- pourcentage de verbes génériques groupe 5 > pourcentage de verbes génériques groupe 6
- pourcentage de verbes spécifiques groupe 5 < pourcentage de verbes spécifiques groupe 6
- pourcentage d'approximations groupe 5 > pourcentage d'approximations groupe 6
- pourcentage d'énoncés conventionnels groupe 5 < pourcentage d'énoncés conventionnels groupe 6

A) Réponses valides/invalides

1) Moyenne (sur 17 films) et pourcentage

Le pourcentage de réponses valides du groupe 6 (97 %) est supérieur à celui du groupe 5 (30 %).

Le pourcentage de réponses invalides du groupe 5 (70 %) est supérieur à celui du groupe 6 (3 %).

(voir tableau 21 dans annexe 1.B)

2) Production significative « Sig » sur réponses valides et invalides

Le groupe 6 produit significativement plus de réponses valides (97 %) que le groupe 5 (30 %) car la valeur de « Sig » = 0,002 : $t(10) = -4,240$; $p = 0,002$.

Le groupe 5 produit significativement plus de réponses invalides (70 %) que le groupe 6 (3 %) car la valeur de « Sig » = 0,002 : $t(10) = 4,240$; $p = 0,002$.

(voir tableau 22 dans annexe 1.B)

B) Verbes génériques/spécifiques

1) Pourcentage

Le pourcentage de verbes génériques du groupe 5 (14 %), est proche de celui du groupe 6 (21 %).

Le pourcentage de verbes spécifiques du groupe 5 (16 %) est inférieur à celui du groupe 6 (76 %).

(voir tableau 21 dans annexe 1.B)

2) Production significative « Sig » sur verbes spécifiques

Le groupe 6 produit significativement plus de verbes spécifiques (76 %) que le groupe 5 (16 %) car la valeur de « Sig » = 0,000 : $t(10) = -5,568$; $p = 0,000$.

(voir tableau 22 dans annexe 1.B)

C) Approximations/énoncés conventionnels

1) Pourcentage

Le pourcentage d'approximations du groupe 6 (16 %) est légèrement supérieur à celui du groupe 5 (9 %).

Le pourcentage d'énoncés conventionnels du groupe 6 (81 %) est supérieur à celui du groupe 5 (21 %).

(voir tableau 21 dans annexe 1.B)

2) Production significative « Sig » sur énoncés conventionnels

Le groupe 6 produit significativement plus d'énoncés conventionnels (81 %) que le groupe 5 (21 %) car la valeur de « Sig » = 0,002 : $t(10) = -4,294$; $p = 0,002$.

(voir tableau 22 dans annexe 1.B)

Conclusion :

La production de réponses invalides est significativement supérieure pour le groupe 5. Conformément à nos attentes, ce groupe de niveau introductif est davantage sujet que le groupe 6 à produire des réponses invalides.

Le pourcentage de verbes génériques du groupe 5 n'est pas supérieur à celui du groupe 6. Cependant, en termes de proportion le groupe 5 produit des verbes génériques pour la moitié des réponses valides contre un cinquième des réponses valides pour le groupe 6.

Le pourcentage de verbes spécifiques est supérieur de manière significative pour le groupe 6. Plus le lexique est étendu plus la production de verbes spécifiques est grande.

Le groupe 6 produit plus d'approximations que le groupe 5, ceci peut s'expliquer par le faible pourcentage de réponses valides du groupe 5. En effet, en termes de proportions, le groupe 5 produit un tiers d'approximations par rapport aux réponses valides contre moins d'un cinquième pour le groupe 6. Le groupe 6 produit significativement plus d'énoncés conventionnels que le groupe 5 ce qui est en adéquation avec nos hypothèses.

Effectuons à présent une comparaison entre groupes FLE et Polonais.

3. Analyses statistiques comparatives polonaises Langue maternelle-FLE

Dans cette sous-partie, nous effectuons une comparaison entre deux groupes :

- * Groupe 1 : Enfants Acquisition Précoce - Langue Maternelle : 6 enfants de 3-5 ans
 - * Groupe 3 : FLE Enfants Acquisition Précoce - Niveau Introductif : 6 enfants de 3-5 ans
- (A noter que ce sont les mêmes sujets dans chacune des langues testées).

Nous n'avons pas effectué d'autres comparaisons interlangues. Nous voulions avant tout opérer une comparaison entre les groupes d'enfants en acquisition précoce.

Comparaison entre :

- * Groupe 1 : Enfants Acquisition Précoce - Langue Maternelle : 6 enfants de 3-5 ans*
- * Groupe 3 : FLE Enfants Acquisition Précoce - Niveau Introductif : 6 enfants de 3-5 ans*

Hypothèses :

- pourcentage de valide du groupe 1 > pourcentage de valide du groupe 3
- pourcentage d'invalides du groupe 1 < pourcentage d'invalides du groupe 3
- pourcentage de verbes génériques = pour les deux profils ou du moins pas de différence significative
- pourcentage de verbes spécifiques = pour les deux profils ou du moins pas de différence significative
- pourcentage d'approximations = pour les deux profils ou du moins pas de différence significative
- pourcentage d'énoncés conventionnels du groupe 1 > pourcentage d'énoncés conventionnels du groupe 3

A) Réponses valides/invalides

1) Pourcentage

Le pourcentage de réponses valides (68 %) pour le groupe 1 est supérieur au pourcentage de réponses valides pour le groupe 3 (49 %).

Le pourcentage de réponses invalides (32 %) du groupe 1 est inférieur au pourcentage de réponses invalides du groupe 3 (51 %).

(voir tableau 13 dans annexe 1.B)

B) Verbes génériques/spécifiques

1) Pourcentage

Le pourcentage de verbes génériques pour les deux groupes est proche, même si le groupe 1 produit plus de verbes génériques (45 %) que le groupe 3 (37 %).

Le pourcentage de verbes spécifiques pour les deux groupes est proche, même si le groupe 1 produit plus de verbes spécifiques (23 %) que le groupe 3 (12 %).

(voir tableau 13 dans annexe 1.B)

C) Approximations/énoncés conventionnels

1) Pourcentage

Le pourcentage d'approximations pour les deux groupes est proche, il est à peine supérieur pour le groupe 3 (24 %) par rapport au groupe 1 (23 %).

Le pourcentage d'énoncés conventionnels est supérieur pour le groupe 1 (45 %) par rapport au groupe 3 (25 %).

(voir tableau 13 dans annexe 1.B)

Conclusion :

Le groupe 1 produit davantage de réponses valides que le groupe 3. Ce groupe maîtrise davantage sa langue maternelle qu'une langue étrangère, néanmoins la différence de pourcentage n'est pas significative.

Les deux groupes ont un pourcentage proche de verbes génériques et de verbes spécifiques. Ils sont au stade introductif de leur langue maternelle et d'une langue étrangère, ce qui est propice à une production similaire de verbes génériques et spécifiques, les verbes génériques étant produits en plus ample quantité. En termes de proportion, les verbes génériques constituent deux tiers des réponses valides pour les deux groupes.

Le pourcentage d'approximations est très proche pour les deux groupes comme attendu pour ces deux profils néanmoins le groupe 3 produit plus d'approximations. En termes de proportion la moitié des réponses valides correspond une approximation pour le groupe 3 et un tiers des réponses valides est une approximation pour le groupe 1.

Le pourcentage d'énoncés conventionnels est supérieur pour le groupe 1. Ce groupe est susceptible de fournir davantage d'énoncés conventionnels du fait de sa maîtrise plus grande de sa langue maternelle par rapport à une langue étrangère, néanmoins la différence de pourcentage n'est pas significative.

4. Bilan

Les analyses statistiques de ce chapitre nous permettent de valider ou d'infirmer diverses hypothèses portant sur la production de verbes génériques et celle d'énoncés non conventionnels au sein de nos groupes français ainsi qu'entre les groupes d'enfants en acquisition précoce du français et du polonais.

Nous relevons trois groupes FLE dont les données ont été analysées et comparées entre groupes (pas de comparaison entre le groupe 3 et 6 néanmoins) :

* Groupe 3 : FLE Enfants Acquisition Précoce - Niveau Introductif : 6 enfants de 3-5 ans

* Groupe 5 : FLE Adultes - Niveau Introductif : 6 sujets

* Groupe 6 : FLE Adultes - Niveau Intermédiaire : 6 sujets

De plus nous avons effectué une comparaison inter-langues entre :

* Groupe 3 : FLE Enfants Acquisition Précoce - Niveau Introductif : 6 enfants de 3-5 ans

* Groupe 1 : Enfants Acquisition Précoce - Langue Maternelle 3-5 ans : 6 enfants

Nous avons analysé le pourcentage de réponses valides/invalides et des données valides : verbes génériques/spécifiques, approximations/énoncés conventionnels.

Récapitulons les résultats par un tableau :

Groupe	% réponse valides	% réponses invalides	% verbes génériques	% verbes spécifiques	% approximations	% énoncés conventionnels
Groupe 3	49%	51%	37%	12%	24%	25%
Groupe 5	30%	70%	14%	16%	9%	21%
Groupe 6	97%	3%	21%	76%	16%	81%

Tableau 12 - pourcentages pour les groupes en français langue étrangère

Nous constatons que le groupe 5 produit le moins de réponses valides au test c'est-à-dire que son pourcentage de réponses à analyser est le plus faible.

Concernant la production de verbes génériques, nous constatons une forte production de ce type de verbe par tous nos sujets en acquisition d'une langue étrangère. Le groupe 3 est le groupe qui en produit le plus en termes de pourcentages mais également en termes de proportion (deux tiers des réponses valides). Il est suivi du groupe 5 (la moitié des réponses valides) puis du groupe 6 (un cinquième des réponses valides). Les enfants en acquisition précoce et en acquisition d'une langue étrangère sont susceptibles de produire un pourcentage significatif de verbes génériques, ce qui est confirmé par les analyses statistiques. La comparaison entre les groupes 3 et 1 montre une production légèrement supérieure de verbes génériques par le groupe 1, mais surtout une proportion identique de production de verbes génériques (deux tiers des réponses valides pour les deux groupes).

La production de verbes spécifiques est la plus forte pour le groupe 6, ce qui n'est pas surprenant puisque, de tous les groupes FLE, c'est le groupe avec le lexique le plus développé. Les pourcentages des groupes 5 et 3 sont proches, bien que proportionnellement plus élevé pour le groupe 5. Le groupe 3 produit moins de verbes spécifiques que de verbes génériques et à l'inverse le groupe 6 produit davantage de verbes spécifiques que de verbes génériques, ce qui valide nos hypothèses. En revanche, le groupe 5 a des pourcentages proches de verbes génériques et de verbes spécifiques. Le pourcentage de verbes spécifiques est supérieur pour le groupe 1 par rapport au groupe 3.

Concernant la production d'approximations, nous observons qu'elle est la plus forte pour le groupe 3. Ce pourcentage est proche du taux du groupe 1. Cela témoigne de la production d'approximations supérieure chez les enfants (en langue maternelle et FLE) par rapport aux adultes FLE.

En termes de proportion, le groupe 3 produit le plus d'approximations (environ la moitié des réponses valides), suivi du groupe 5 (un tiers des réponses valides) et enfin du groupe 6 (moins d'un cinquième des réponses valides). Le groupe 1 produit moins d'approximations (un tiers des réponses valides) que le groupe 3.

Le groupe 6 produit nettement plus de réponses conventionnelles que d'approximations. Le groupe 5 a un léger décalage de réponses, les énoncés conventionnels prenant le pas sur les approximations. Quant au groupe 3, il a une faible supériorité d'énoncés conventionnels par rapport aux approximations. Le groupe 1 par rapport au groupe 3 présente un plus fort écart entre ces deux types de réponses, le pourcentage d'énoncés conventionnels étant plus élevé.

Nous constatons que le groupe 3 produit le plus fort pourcentage de verbes génériques et d'approximations des groupes FLE comparés. Le groupe 1 produit le plus fort pourcentage d'approximations des groupes Polonais comparés. De plus les groupes 1 et 3 sont les groupes qui en termes de proportion produisent le plus de verbes génériques et d'approximations de tous les groupes polonais et français testés. Ceci valide l'hypothèse selon laquelle les enfants en acquisition du langage produisent une quantité supérieure de verbes génériques et d'approximations par rapport à d'autres profils de sujets et ce en langue maternelle comme en langue étrangère.

Nous avons donné le pourcentage de réponses valides/invalides à titre indicatif, nous ne ferons pas une analyse qualitative de toutes ces réponses, ces dernières n'étant pas pertinentes pour notre propos. De même, nous laissons de côté les verbes génériques dans des énoncés conventionnels.

Nous allons étudier de manière qualitative dans la partie suivante les productions d'énoncés non conventionnels et les énoncés non conventionnels dont le pivot est un verbe générique dans les productions des groupes en français langue étrangère.

Chapitre 10

Analyse qualitative des résultats en français langue étrangère

Nous présentons les énoncés non conventionnels selon les critères **valide** et **approximatif** du protocole « Approx ». Au sein de ces deux critères, nous avons retenu les critères **générique** et **spécifique**. Notre première sous-section porte sur les énoncés non conventionnels où le verbe est **générique**. Notre seconde sous-section concerne ceux où le verbe est **spécifique**. Dans chaque sous-section, les résultats sont répertoriés par un verbe approximatif que nous analysons et pour lequel nous listons chaque sujet. Par ce choix, nous lions enfants et adultes car nous donnons le verbe approximatif et tous les sujets qui l'ont employé. Nous avons distingué les résultats selon qu'ils ont été effectués en tâche de dénomination ou en tâche de reformulation.

Il nous faut apporter une précision quant à des sujets qui ne figurent pas dans les analyses statistiques mais qui figurent dans ce chapitre d'analyses sémantiques.

Il s'agit de :

* quatre enfants de 6-10 ans en acquisition tardive de leur langue maternelle et au niveau introductif du français :

- FLE-EAT-NI 1
- FLE-EAT-NI 2
- FLE-EAT-NI 3
- FLE-EAT-NI 4

* un enfant en acquisition précoce, niveau introductif :

- FLE-EAP-NI 7

* un adulte de niveau intermédiaire en français :

- FLE-AD-NIM 7

Voici un tableau présentant ces participants :

Sujet	Age	Genre	Niveau en français	Lieu d'apprentissage du français	Niveau d'éducation	Lieu de rencontre
FLE-EAT-NI 1	10 ans	M	Introductif	Ecole	Parents : BAC	Domicile, Paris
FLE-EAT-NI 2	9 ans	M	Introductif	Ecole	Parents : supérieur au BAC	Ecole élémentaire Hermel, Paris
FLE-EAT-NI 3	9 ans	F	Introductif	Ecole	Parents : supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
FLE-EAT-NI 4	7 ans	M	Introductif	Ecole	Parents : supérieur au BAC	Ecole élémentaire République de Bischeim, Alsace

FLE-EAP-NI 7	4 ans	M	Introductif	Ecole	Parents : supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
FLE-AD-NIM 7	20 ans	M	Intermédiaire	Apprentissage au contact des autres	supérieur au BAC	Lieu de travail, Strasbourg

Tableau 13- Participants en français langue étrangère ne figurant pas dans les analyses statistiques

1. Résultats d'énoncés non conventionnels : verbes génériques et verbes spécifiques

Nous observons deux types de résultats : ceux dont le pivot verbal est un verbe **générique** et ceux dont le pivot verbal est un verbe **spécifique**. Pour présenter nos résultats, nous avons choisi le codage suivant :

Exemple d'approximation française en dénomination/reformulation = Ex.approx.FLE.D/R

1.1 Résultats d'énoncés non conventionnels liés aux verbes génériques

Nous présentons dans cette sous-section les résultats d'approximations où le verbe énoncé est **générique**. Selon les critères considérés dans le protocole « Approx », un verbe **générique** peut s'appliquer à de nombreux domaines et objets. Nous trouvons des approximations intra-domaines (conflit entre le verbe et l'action) et extra-domaines (conflit entre le verbe et l'objet) dont le pivot est un verbe générique. Dans les approximations intra-domaines, le verbe énoncé est co-hyponyme intra-domaine du verbe attendu. Dans les approximations extra-domaines, le verbe énoncé est co-hyponyme extra-domaine du verbe attendu. Les hyperonymes correspondent aux trois concepts d'action : « enlever », « séparer », « détériorer ».

A) Tâches de dénomination

Le tableau 14 récapitule les résultats.

Verbes énoncés	Nombre de sujets
<i>écraser</i> pour : /émietter pain/, /éclater ballon/ et /froisser papier/	FLE-AD-NIM 1 FLE-AD-NIM 4 FLE-AD-NIM 7 FLE-EAT-NI 1
<i>couper</i> pour : /peler orange/, /épocher carotte/, /peler banane/, /briser verre/ et /émietter pain/	FLE-EAT-NI 2 FLE-EAP-NI 2 FLE-EAP-NI 3
détruire pour : /froisser papier/	FLE-AD-NIM 2

<i>casser</i> pour : /froisser papier/, /écraser tomate/, /éclater ballon/, /rompre pain/, /déchirer journal/, /découdre chemise/, et /démonter legos/	FLE-AD-NIM 3 FLE-AD-NIM 4 FLE-AD-NIM 7 FLE-AD-NI 3 FLE-EAT-NI 3 FLE-EAT-NI 4 FLE-EAP-NI 1 FLE-EAP-NI 2 FLE-EAP-NI 4
<i>enlever manche</i> pour : /découdre chemise/	FLE-AD-NI 3
<i>ouvrir</i> pour : /peler banane/ et /peler orange/	FLE-AD-NIM 7 FLE-EAT-NI 3 FLE-EAT-NI 4 FLE-EAP-NI 2
<i>taper</i> pour : /briser verre/, /éclater ballon/ et /écraser tomate/	FLE-EAP-NI 1
<i>tirer</i> pour : /déchirer journal/ et /rompre pain/	FLE-EAP-NI 3 FLE-EAP-NI 4
<i>démolir</i> pour : /démonter legos/	FLE-AD-NIM 1

Tableau 14 - FLE : approximations et verbes génériques, tâches de dénomination

Ex.approx.FLE.D.1 : écraser pour /émietter pain/, /éclater ballon/ et /froisser papier/

Nous relevons quatre sujets.

Pour l'action /émietter pain/ :

- FLE-AD-NIM 4 : *Elle écrase le pain*
- FLE-AD-NIM 7 : *Elle écrase le pain*

Pour l'action /éclater ballon/ :

- FLE-AD-NIM 7 : *Elle a écrasé le ballon*

Pour l'action /froisser papier/ :

- FLE-AD-NIM 1: *Elle a écrasé la feuille, non c'est pas bien écraser*
- FLE-EAT-NI 1 : *Elle a écrasé*

Ecraser a le sens de 1.« aplatis et déformer par une forte compression, par un choc violent ; presser ou broyer (une substance) pour la réduire en poudre, en purée » selon le PR.

Ecraser ne convient pas à l'action /émietter pain/, néanmoins il peut s'appliquer à l'objet pain. Cette approximation est intra-domaine c'est-à-dire qu'il existe un décalage entre le verbe employé et la situation de référence. L'action appartient à la catégorie « séparer ».

Le pain est émietté, autrement dit il est réduit en miettes, désagréé en petits morceaux. Le résultat obtenu est le morcellement du bout de pain : les miettes. Or dans l'écrasement il n'y a pas de séparation obligatoire malgré une détérioration ou modification de l'état initial. Si on se réfère en revanche à la seconde partie de la définition du PR, où le fait d'écraser du pain peut être interprété par analogie avec le fait d'écraser du poivre ou des pommes de terre pour les concasser ou en faire de la purée, on remarque la notion commune de séparation entre *écraser* et *émietter*. Les deux verbes sont de ce point de vue co-hyponymes intra-domaine, ils partagent l'hyperonyme « séparer ». Le verbe *écraser* est du ressort de la sphère familière des locuteurs car son étendue est vaste. Le verbe est moins spécifique qu'*émietter*, verbe attendu moins connu par les sujets en question qui ne l'ont d'ailleurs jamais cité.

Pour l'action /froisser papier/, il y a un décalage entre le verbe et le nom. L'approximation est extra-domaine. L'action appartient à la catégorie « détériorer ».

Froisser signifie 2.« endommager par frottement ou compression (un corps offrant peu de résistance) » selon le PR. Or le verbe *écraser* suggère un mouvement plus brusque sur des catégories d'objets plus solides offrant de la résistance, ce qui n'est pas le cas pour *froisser* qui se rapporte aux objets d'une certaine matière malléable. Néanmoins, les deux verbes restent proches et leur similarité réside dans le fait que l'objet se retrouve comprimé, déformé. Ils sont co-hyponymes extra-domaines de l'hyperonyme « détériorer ».

A noter qu'au contraire du français, en polonais deux verbes, *gnieść* et *miażdżyć* signifient « froisser » et « écraser » de la même manière. Aucun de ces deux verbes ne pourrait donc figurer en approximation alors qu'en français, on distingue le sens de *froisser* et d'*écraser*. En polonais, le sens du verbe est souvent influencé par son complément d'objet.

Pour l'action /éclater ballon/, nous constatons que le verbe ne s'applique pas à cet objet. L'approximation est ainsi extra-domaine. L'action appartient à la catégorie « détériorer » comme l'action précédente. Le verbe s'applique ici par ses caractéristiques de transformation de l'objet. En effet le ballon est déformé puisqu'il perd sa forme initiale et se retrouve différent au final, l'action est effectuée de manière brutale ce que contient la définition du PR. *Ecraser* et *éclater* sont co-hyponymes extra-domaines de l'hyperonyme « détériorer ».

Ce verbe n'est pas énoncé en tâche de reformulation.

Ex.approx.FLE.D.2 : couper pour /peler orange/, /éplucher carotte/, /peler banane/, /émietter pain/ et /briser verre/

Nous relevons trois sujets.

Pour /peler orange/ :

- FLE-EAP-NI 3 : *Elle coupe avec la main*
- FLE-EAT-NI 2 : *S'il y avait un couteau, couper en deux*

Pour /éplucher carotte/ :

- FLE-EAP-NI 2 : *Il découpe quelque chose*
- FLE-EAP-NI 3 : *Elle avec, elle coupe*
- FLE-EAT-NI 2 : *Elle coupe la carotte*

Pour /peler banane/ :

- FLE-EAP-NI 3 : *Elle le banane coupe avec la main*

Pour /briser verre/ :

- FLE-EAP-NI 2: *Elle a coupé, coupé mais il y avait*

Pour /émietter pain/ :

- FLE-EAP-NI 3 : *Elle coupe avec la main en petits morceaux*

Pour le PR *couper* c'est 1.« diviser (un corps solide) avec un instrument tranchant » et *découper* signifie 1.« diviser en morceaux en coupant ou en détachant au bon endroit ».

Les actions /peler orange/, /éplucher carotte/ et /peler banane/ appartiennent à la catégorie « enlever ». Pour ces actions, nous avons des approximations intra-domaines car le verbe s'applique à ces objets mais pas dans ces contextes où les actions consistent à peler ou éplucher ces fruits et légumes. *Couper* ou *découper* une carotte, une orange ou une banane se dit pour décrire une autre action que celle d'épluchage. Il y a donc un conflit entre le verbe énoncé et l'action à décrire. Dans ces trois actions, les parties inutiles ou impropres à la consommation sont enlevées. Ce sont ces parties, autrement dit la peau, qu'on divise du fruit/légume à l'aide d'un instrument tranchant, la râpe ou de la main. C'est l'idée de division dans son sens large (jusqu'à l'enlèvement) qui est prise en considération comme support du lien de ressemblance. *Couper* est co-hyponyme intra-domaine d'*éplucher* et de *peler*, ils ont l'hyperonyme « enlever ».

L'action /émietter pain/ appartient à la catégorie « séparer ». L'approximation est intra-domaine car le verbe peut s'appliquer à cet objet mais pas dans ce contexte. Le pain peut être coupé mais il ne l'est pas dans l'action en question, il est émietté. Une fois encore la notion de division contenue dans le verbe permet au sujet de le choisir pour cette action. *Couper* et *émietter* sont co-hyponymes intra-domaine de l'hyperonyme « séparer ».

L'action /briser verre/ appartient à la catégorie « détériorer ». L'approximation est intra-domaine car le verbe peut s'appliquer à cet objet mais pas dans ce contexte. Le verre n'est pas coupé mais brisé par un marteau, il résulte des bouts de sa destruction. La notion de division contenue dans le verbe le relie au verbe attendu *briser*, lequel est co-hyponyme intra-domaine de *couper*, tous deux ont l'hyperonyme « détériorer ».

Le verbe *couper* est répandu, familier et s'applique à maintes actions et contextes. Selon Gougenheim, Rivenc, Michéa et Sauvageot (1964) qui effectuent une étude sur la fréquence des mots *couper* se retrouve à la 453^{ème} place, il fait partie des 1063 mots les plus fréquemment utilisés. Ceci nous montre que ce verbe est fréquent.

Nous constatons que seuls des enfants énoncent ce verbe.

Ex.approx.FLE.D.3 : détruire pour /froisser papier/

Nous relevons un sujet.

Pour l'action /froisser papier/ :

- FLE-AD-NIM 2 : *Elle a détruit*

Détruire signifie 1.« jeter bas, démolir », 2.« altérer jusqu'à faire disparaître, défaire entièrement » selon le PR.

L'approximation est extra-domaine car le verbe ne s'applique pas à l'objet papier. L'action appartient à la catégorie « détériorer » et la notion de destruction est présente dans ce verbe.

Ce verbe a une connotation brutale qui ne convient pas à l'action. La forme du papier est défaite ce qui annihile son utilité première, ceci constitue le point de départ du phénomène de ressemblance entre les deux verbes. *Détruire* et *froisser* sont co-hyponymes extra-domaines de l'hyperonyme « détériorer ».

Détruire est un verbe général s'appliquant à quantités d'objets, on peut effectivement détruire des bâtiments, une ville, des insectes, des mauvaises herbes, etc. Le verbe a une étendue large et il s'applique autant au sens propre qu'au figuré. Le type de situations auquel convient *détruire* lui confère une popularité et fréquence d'usage. En français, où ils ont des lacunes de langue, les sujets usent de verbes accessibles et généraux qui leur permettent de combler celles-ci.

Le sujet qui emploie ce verbe est un adulte de niveau intermédiaire en français, il réemploie ce verbe en tâches de reformulation mais pour des actions différentes. En tâches de reformulation les autres sujets qui emploient ce verbe sont des adultes de niveau intermédiaire en français. Au final, nous constatons qu'aucun enfant ni aucun adulte de niveau introductif en français n'a recours à ce verbe.

Ex.approx.FLE.D.4 : *casser pour /froisser papier/, /écraser tomate/, /éclater ballon/, /rompre pain/, /déchirer journal/, /découdre chemise/ et /démonter legos/*

Nous relevons neuf sujets.

Pour l'action /froisser papier/ :

- FLE-AD-NIM 7 : *Elle casse la feuille de papier*

Pour l'action /écraser tomate/ :

- FLE-AD-NIM 4 : *Elle casse une tomate*

Pour l'action /éclater ballon/ :

- FLE-AD-NIM 4 : *Elle a cassé un ballon*

- FLE-AD-NI 3 : *Elle a cassé un ballon*

- FLE-EAT-NI 4 : *Elle prend un ballon et elle casse le ballon*

- FLE-EAP-NI 4 : *Elle a cassé le ballon*

Pour l'action /rompre pain/ :

- FLE-AD-NIM 3 : *Casser le pain*

- FLE-EAT-NI 3 : *Elle a cassé en deux*

- FLE-EAT-NI 4 : *Elle prend une baguette et casse*

Pour l'action /déchirer journal/ :

- FLE-EAT-NI 3 : *Elle casse*

- FLE-EAP-NI 1 : *Elle a cassé une gazette*

Pour l'action /découdre chemise/ :

- FLE-EAP-NI 1 : *C'est une chemise. Popsula. Elle a cassé*
- FLE-EAP-NI 4 : *Elle casse des des boutons*

Pour l'action /démonter legos/ :

- FLE-EAP-NI 2 : *Elle, il construit, elle casse*
- FLE-EAT-NI 3 : *Elle casse la tour*

Selon le PR, le verbe signifie « mettre en morceaux, diviser (une chose rigide) d'une manière soudaine, par choc, coup, pression » ou encore « endommager, empêcher son fonctionnement ». Les actions appartiennent aux trois catégories « détériorer », « séparer » et « enlever ».

Nous constatons une utilisation importante de ce verbe en emploi approximatif. Toutes les approximations sont extra-domaines. L'emploi n'est pas conventionnel car il existe un décalage entre le verbe et les objets de l'action.

Casser est co-hyponyme extra-domaine de *déchirer*, *froisser*, *écraser* et *éclater*, ils partagent l'hyperonyme « détériorer ».

Casser est co-hyponyme extra-domaine de *rompre* et *découdre*, ils partagent l'hyperonyme « séparer ».

Casser est co-hyponyme extra-domaine de *démonter*, ils partagent l'hyperonyme « enlever ».

Le verbe *casser* n'est pas adéquat pour ces actions car il y a une tension entre le verbe et les objets de l'action. En effet, on constate un heurt sémantique entre *casser* et ballon ou tomate par exemple. La combinaison du verbe avec des objets comme ballon, tomate ou papier paraît erronée à première vue car ces objets du type aliment, tissu ou papier ne sont pas de consistance solide et ne possèdent pas non plus de système de fonctionnement.

L'utilisation de ce verbe dans ces différents contextes fait état de la flexibilité sémantique du lexique des verbes. C'est un verbe fréquent, un verbe de base rapidement acquis par rapport à des verbes moins fréquents et confinés à un certain type d'action. Les verbes comme *casser* sont bien connus car ils font référence à des situations familières et s'appliquent à nombre de situations de la vie quotidienne. Les sujets connaissent ce type de verbe et l'utilise car il est accessible même en état de manque de lexique.

Toutes les catégories de sujets, adultes et enfants confondus font des approximations sémantiques basées sur le sémantisme de *casser*.

Selon Gougenheim, Rivenc, Michéa et Sauvageot (1964) qui effectuent une étude sur la fréquence des mots *casser* se retrouve à la 770^{ème} place du classement, il fait partie des 1063 mots les plus fréquemment utilisés. Selon ces auteurs, le verbe *casser* est très fréquent dans la langue parlée alors que ses synonymes *briser* et *rompre* sont plus fréquents dans la langue écrite.

Ex.approx.FLE.D.5 : *enlever* manche pour /découdre chemise/

Nous relevons un sujet.

Pour l'action /découdre chemise/ :

- FLE-AD-NI 3 : *Elle a enlevé une manche d'une chemise*

Enlever signifie II.1. « faire que (une chose) ne soit plus là où elle était » selon le PR.

L'action appartient à la catégorie « séparer ». Cette approximation est intra-domaines car le décalage n'est pas entre le verbe et le nom mais entre le verbe et la situation de référence.

Cette tournure incluant le verbe *enlever* ne décrit que partiellement la réalité car la manche n'est pas enlevée au final, on commence simplement à la découdre c'est-à-dire à défaire le fil. Cependant le but de l'action est effectivement de faire en sorte que la manche ne soit plus là. L'idée de séparation contenue dans *enlever* est adéquate et elle est le fil conducteur qui amène à l'approximation. *Enlever* et *découdre* sont co-hyponymes intra-domaines, ils partagent l'hyperonyme « séparer ».

Le verbe *enlever* est un verbe plus général et plus répandu que le verbe *découdre* qui lui est spécifique. C'est un verbe assimilable plus facilement par nos apprenants du français langue étrangère, davantage connu que *découdre* car son application touche nombre de domaines tels les fruits, fleurs, vêtements. Il s'applique également aux humains et s'utilise dans un sens figuré, alors que l'application de *découdre* est plus restreinte puisque le verbe concerne exclusivement le domaine des vêtements et dans un sens plus rare celui de la vénerie.

Selon Gougenheim, Rivenc, Michéa et Sauvageot (1964) qui effectuent une étude sur la fréquence des mots *enlever* se retrouve à la 508^{ème} place du classement, il fait partie des 1063 mots les plus fréquemment utilisés.

Le sujet est un adulte de niveau introductif et emploie également cette tournure en polonais en tâche de dénomination. En tâche de reformulation, c'est un sujet adulte de niveau intermédiaire qui emploie cette tournure.

Ex.approx.FLE.D.6 : *ouvrir* pour /peler banane/ et /peler orange/

Nous relevons quatre sujets.

Pour l'action /peler banane/ :

- FLE-EAP-NI 2 : *Elle ouvre une banane*
- FLE-EAT-NI 3 : *Elle ouvre*
- FLE-EAT-NI 4 : *Ouvrir la banane*

Pour l'action /peler orange/ :

- FLE-AD-NIM 7 : *Elle ouvre l'orange*
- FLE-EAP-NI 2 : *Elle ouvre*
- FLE-EAT-NI 3 : *Elle ouvre*
- FLE-EAT-NI 4 : *Elle ouvre l'orange*

Ouvrir signifie 1. « disposer (une ouverture) en déplaçant ses éléments mobiles, de manière à mettre en communication l'extérieur et l'intérieur » ; 2. « mettre en communication avec l'extérieur par le dégagement de l'élément mobile » selon le PR.

Les approximations sont extra-domaines. Le verbe ne s'applique pas à ces objets. Les deux actions appartiennent à la catégorie « enlever ».

Ouvrir peut s'appliquer aux aliments comme à une huître ou un avocat, mais pas à une orange ou une banane. *Ouvrir* et *peler* sont co-hyponymes extra-domaines, ils partagent l'hyperonyme « enlever ». Le verbe évoque l'idée d'ôter l'élément mobile, ce qui est le cas pour l'orange et la banane. La peau de celles-ci enferme le fruit et empêche son utilité, à savoir être préparé à la consommation (quoique la peau de l'orange peut également être consommée). Il se peut que les sujets rapprochent ces actions de l'ouverture d'aliments emballés comme les boîtes de gâteaux, les yogourts, etc.

Les propriétés mises en lumière sont le dégagement de l'élément mobile qui révèle le fruit à consommer, l'intérieur de l'orange ou de la banane. Le fait de mettre en communication avec l'extérieur la partie consommable du fruit est plus ou moins réalisé. Le verbe *ouvrir* a un aspect général. Il se rapporte à nombre de situations de la vie quotidienne, c'est un verbe quotidien, on l'emploie par exemple avec l'objet fenêtre ou porte et il peut être facilement accessible même en acquisition d'une langue étrangère de par son côté familier et quotidien.

Selon Gougenheim, Rivenc, Michéa et Sauvageot (1964), qui effectuent une étude sur la fréquence des mots, *ouvrir* se retrouve à la 436^{ème} place du classement, il fait partie des 1063 mots les plus fréquemment utilisés.

Nous retrouvons FLE-AD-NIM 7 pour les tâches de reformulation (mais pour l'action /peler banane/) et il est le seul adulte de niveau intermédiaire en français ici. Tous les autres sont de niveau introductif, il n'y a que des enfants. A noter qu'aucun de ces sujets n'utilise l'équivalent de ce verbe en polonais.

Ex.approx.FLE.D.7 : taper pour /briser verre/, /éclater ballon/ et /écraser tomate/

Nous relevons un sujet.

Pour l'action /briser verre/ :

- FLE-EAP-NI 1: *Elle a tapé*

Pour l'action /éclater ballon/

- FLE-EAP-NI 1: *Un ballon. Zbila go* (= elle l'a cassé en polonais). *Elle a tapé*

Pour l'action /écraser tomate/

- FLE-EAP-NI 1: *Elle a tapé la tomate*

Selon le PR, *taper* signifie : I.1. « frapper (qqn) du plat de la main ou avec un objet » ; 2. « donner des coups sur (qqch) ». II.1. « donner une tape ».

Les approximations sont intra-domaines car le verbe peut certes s'appliquer à tous ces objets mais pour d'autres contextes. Les trois actions appartiennent à la catégorie « détériorer ».

Taper, briser, éclater et écraser sont co-hyponymes intra-domaines, ils partagent l'hyperonyme « détériorer ».

Le verbe relève du lexique enfantin, il est souvent employé pour signifier donner une tape. Il convient par ailleurs un caractère violent qui peut se retrouver dans le caractère de destruction de ces objets. Néanmoins *taper* n'implique pas une destruction mais un mouvement d'un sujet sur un objet pour éventuellement le modifier.

Ce verbe n'est pas énoncé en tâche de reformulation.

Ex.approx.FLE.D.8 : *tirer* pour /déchirer journal/ et /rompre pain/

Nous relevons deux sujets.

Pour l'action /déchirer journal/ :

- FLE-EAP-NI 3: *Il a tiré un*
- FLE-EAP-NI 4 : *Elle fait du papier et elle tire*

Pour l'action /rompre pain/ :

- FLE-EAP-NI 3: *Elle a tiré un morceau de pain*

Tirer signifie I. « exercer un effort sur..., de manière à allonger, à tendre, ou à faire mouvoir » selon le PR.

L'action /déchirer journal/ appartient à la catégorie « détériorer » et l'action /rompre pain/ appartient à la catégorie « séparer ».

Ces approximations sont intra-domaines car le verbe peut s'appliquer aux objets *pain* et *journal*.

Tirer est co-hyponyme intra-domaine de *déchirer*, ils partagent l'hyperonyme « détériorer ».

Tirer est co-hyponyme intra-domaine de *rompre*, ils partagent l'hyperonyme « séparer ».

Le verbe implique l'idée d'un mouvement exercé sur un objet en vue de le transformer ce qui est le cas ici. Toutefois il n'indique pas de destruction ou de séparation radicale, ce qui est pourtant le cas dans ces actions. Le verbe est ainsi incomplet par rapport à ces actions où l'objet se retrouve séparé en deux, ce que n'exprime pas *tirer*.

Le verbe n'est pas énoncé en tâche de reformulation.

Ex.approx.FLE.D.9 : *démolir* pour /démonter legos/

Nous relevons un sujet.

Pour l'action /démonter legos/ :

- FLE-AD-NIM 1: *Elle a démoli une tour de brique*

Démolir signifie 1.« défaire (une construction) en abattant, en faisant tomber » selon le PR. L'approximation est ici intra-domaine. L'action appartient à la catégorie « enlever ».

Ce verbe s'applique à l'objet tour mais ici nous avons une tour construite avec des jouets. Il y a un décalage entre la situation réelle et la description. Le verbe *démolir* s'applique à des bâtisses de taille réelle. Là nous avons la représentation d'une bâtisse en jouets. Le verbe s'applique à legos par analogie avec un bâtiment. Le verbe ne convient pas à la réalité en jeu. *Démolir* est co-hyponyme intra-domaine de *démonter*, ils partagent l'hyperonyme « enlever ». Le sujet puise dans un lexique connu, provenant de la destruction de bâtiments. Sa source est familière, elle provient de situations plutôt répandues. Le sujet crée un lien analogique entre une destruction de bâtiment et de jouets.

B) Tâches de reformulation

Le tableau 15 récapitule les résultats.

Verbes énoncés	Nombre de sujets
<i>couper</i> pour : /éplucher carotte/ et /rompre pain/	FLE-AD-NIM 4 FLE-AD-NIM 7 FLE-EAT-NI 1 FLE-EAT-NI 2 FLE-EAP-NI 3
<i>détruire</i> pour : /déchirer journal/, /éclater ballon/, /briser verre/, /découdre chemise/ et /écraser tomate/	FLE-AD-NIM 1 FLE-AD-NIM 2 FLE-AD-NIM 4
<i>casser</i> pour : /éclater ballon/, /froisser papier/, /peler orange/, /scier planche/, /émietter pain/, /rompre pain/, et /démonter legos/	FLE-AD-NIM 5 FLE-AD-NIM 7 FLE-EAT-NI 3 FLE-EAT-NI 4 FLE-EAP-NI 2 FLE-EAP-NI 4
<i>détacher</i> pour : /découdre chemise/	FLE-AD-NIM 1
<i>exploser</i> pour : /briser verre/, /éclater ballon/ et /écraser tomate/	FLE-AD-NIM 3 FLE-AD-NIM 4 FLE-AD-NIM 7 FLE-EAT-NI 2
<i>ouvrir</i> pour : /peler orange/ et /peler banane/	FLE-AD-NIM 2 FLE-AD-NIM 3 FLE-AD-NIM 4 FLE-AD-NIM 7

Tableau 15 - FLE : approximations et verbes génériques, tâches de reformulation

Ex.approx.FLE.R.1 : couper pour /éplucher carotte/ et /rompre pain/

Nous relevons cinq sujets.

Pour l'action /éplucher carotte/ :

- FLE-EAP-NI 3 : *Elle coupe une carotte*
- FLE-EAT-NI 2 : *C'est comme si elle avait une fourchette et elle découpe le morceau de carotte*
- FLE-AD-NIM 4 : *Elle a coupé en petits morceaux*

Pour l'action /rompre pain/

- FLE-EAT-NI 1 : *Elle a coupé*
- FLE-AD-NIM 7 : *Elle coupe le pain*

En tâche de dénomination, il n'y a que des enfants de niveau introductif mais nous comptons ici des adultes. Parmi ces enfants, figurent FLE-EAP-NI 3 et FLE-EAT-NI 2 qui énoncent ce verbe pour la même action /éplucher carotte/.

Ex.approx.FLE.R.2 : détruire pour /déchirer journal/, /éclater ballon/, /briser verre/, /découdre chemise/ et /écraser tomate/

Nous relevons trois sujets.

Pour l'action /déchirer journal/ :

- FLE-AD-NIM 1 : *Elle a détruit le journal*
- FLE-AD-NIM 2 : *Détruit*
- FLE-AD-NIM 4 : *Elle a détruit la gazette*

Pour l'action /éclater ballon/ :

- FLE-AD-NIM 1 : *Elle a détruit le ballon*
- FLE-AD-NIM 2 : *Elle a détruit le ballon*

Pour l'action /briser verre/ :

- FLE-AD-NIM 2 : *Elle a détruit le verre*

Pour l'action /découdre chemise/ :

- FLE-AD-NIM 2 : *Détruit*

Pour l'action /écraser tomate/ :

- FLE-AD-NIM 2 : *Détruit*

Seuls des sujets adultes de niveau intermédiaire en français énoncent ce verbe, ce qui est aussi le cas en tâche de dénomination où on retrouve FLE-AD-NIM 2 qui l'emploie, mais pour une action différente des actions de cette tâche.

Ex.approx.FLE.R.3 : *casser* pour /éclater ballon/, /froisser papier/, /peler orange/, /scier planche/, /émietter pain/, /rompre pain/ et /démonter legos/

Nous relevons six sujets.

Les actions suivantes sont extra-domaines.

Pour l'action /éclater ballon/ :

- FLE-EAT-NI 3 : *Elle a cassé le ballon*

Pour l'action /froisser papier/ :

- FLE-EAT-NI 3 : *Elle a cassé, non pas casser*
- FLE-EAT-NI 4 : *Elle casse le papier*
- FLE-EAP-NI 2 : *Elle a cassé quelque chose. Elle a fait une boule*

Pour l'action /peler orange/ :

- FLE-EAT-NI 3 : *Elle enlève la peau, elle a cassé*

Pour l'action /scier planche/ :

- FLE-EAT-NI 3 : *Elle a cassé la planche*

Pour l'action /émietter pain/ :

- FLE-AD-NIM 5 : *Elle casse des petits morceaux*
- FLE-EAT-NI 4 : *Elle prend une baguette et elle casser*
- FLE-EAP-NI 4 : *Elle a cassé le manger*

Pour l'action /rompre pain/ :

- FLE-AD-NIM 5 : *Elle casse le pain*

En outre avec le verbe *casser*, nous notons également des approximations de type intra-domaines quand il est énoncé pour l'action /démonter legos/.

Pour l'action /démonter legos/ :

- FLE-AD-NIM 7 : *Elle casse pièce par pièce*
- FLE-EAP-NI 2 : *Elle met, il construit, elle casse*

On note ici une approximation intra-domaines pour l'action /démonter legos/, ce qui n'est pas le cas en tâche de dénomination où toutes les actions sont extra-domaines. Il n'y a pas de décalage entre le verbe et l'objet, *casser* peut s'appliquer à legos. Néanmoins il y a une tension du fait que ce verbe ne correspond pas à l'action.

Des sujets de tous âges et de tous niveaux en français énoncent ce verbe comme c'est le cas en tâche de dénomination.

Ex.approx.FLE.R.4 : *détacher* pour /découdre chemise/

Nous relevons un sujet.

Pour /découdre chemise/ :

- FLE-AD-NIM 1 : *Elle a détaché la manche partiellement*

Nous retrouvons cette tournure avec le verbe *enlever* en tâche de dénomination.

Le sujet est un adulte de niveau intermédiaire, tandis que c'est un sujet adulte de niveau introductif qui utilise cette expression tâche de dénomination. Le sujet utilise également ce verbe en polonais.

Ex.approx.FLE.R.5 : *exploser* pour /briser verre/, /éclater ballon/ et /écraser tomate/

Nous relevons quatre sujets.

Pour l'action /briser verre/ :

- FLE-AD-NIM 7 : *Elle explose le verre*
- FLE-AD-NIM 3 : *Pas exploser, pas éclater, c'est difficile*

Pour /éclater ballon/ :

- FLE-AD-NIM 3 : *Elle explose un ballon*
- FLE-AD-NIM 4 : *Elle a explosé un ballon*
- FLE-EAT-NI 2 : *C'est comme s'il y avait un couteau pour faire exploser* (Il joint le geste à l'énoncé)

Pour /écraser tomate/ :

- FLE-AD-NIM 3 : *Exploser*

Exploser signifie selon le PR : « Faire explosion » et une explosion se définit comme : « Le fait de se rompre brutalement en projetant parfois des fragments ».

Il y a un décalage entre le verbe et les objets de ces actions, les approximations sont ici extra-domaines. Les trois actions appartiennent à la catégorie « détériorer ».

Exploser, *briser*, *éclater* et *écraser* sont co-hyponymes extra-domaines, ils renvoient au même hyperonyme : « détériorer ».

Le verbe *exploser* est brutal, ce qui ne convient pas aux actions à décrire. Le verbe est primaire car il fait appel aux sens comme la vue ou l'ouïe. Il renvoie à des situations accessibles cognitivement : l'explosion a un aspect son, mouvement et vue très fort. Il est usité dans trois actions pour lesquelles il y a des répercussions auditives ou visuelles. En effet, le ballon éclate avec un son, le verre est brisé avec son dans un mouvement d'anéantissement et le mouvement est brusque dans le fait d'écraser une tomate avec la main.

Le fait que ce verbe soit seulement utilisé dans les tâches de reformulation pourrait indiquer que les sujets conviennent qu'il n'est pas le verbe adéquat, ce n'est pas le verbe qui leur vient spontanément à l'esprit.

Mais c'est un verbe qui peut passer pour décrire ces trois actions car son aspect d'évènement significatif lui permet de convenir à l'action.

FLE-EAT-NI 2 joint le geste à l'action pour montrer que l'action est un évènement où il se passe quelque chose, un mouvement significatif.

Ce verbe est utilisé uniquement dans les tâches de reformulation. Les adultes qui l'énoncent sont de niveau intermédiaire tandis que l'enfant est de niveau introductif. A noter que FLE-AD-NIM 7 reprend l'équivalent ce verbe en polonais en tâches de reformulation.

Ex.approx. FLE.R.6 : *Ouvrir* pour /peler orange/ et /peler banane/

Nous relevons quatre sujets.

Pour l'action /peler orange/ :

- FLE-AD-NIM 2 : *Elle a ouvert l'orange*

Pour l'action /peler banane/ :

- FLE-AD-NIM 7 : *Elle ouvre une banane*
- FLE-AD-NIM 4 : *Elle l'ouvre*
- FLE-AD-NIM 3 : *J'en sais rien, ouvrir, elle ouvre*

Tous les sujets qui énoncent ce verbe sont des adultes de niveau intermédiaire en français. FLE-AD-NIM 7 a également énoncé ce verbe en tâche de dénomination mais nous remarquons qu'en tâche de dénomination tous les autres sujets sont de niveau introductif. A noter qu'aucun de ces sujets n'utilise l'équivalent de ce verbe en polonais.

1.2. Énoncés non conventionnels et verbes spécifiques

Nous présentons dans cette sous-section les résultats d'approximations où le verbe énoncé est spécifique. Selon les critères considérés dans le protocole « Approx », l'usage d'un verbe spécifique ne peut s'étendre à de nombreux domaines et objets. Nous trouvons des approximations intra-domaines (conflit entre le verbe et l'action) et extra-domaines (conflit entre le verbe et l'objet) dont le pivot est un verbe spécifique. Dans les approximations intra-domaines, le verbe énoncé est co-hyponyme intra-domaine du verbe attendu. Dans les approximations extra-domaines, le verbe énoncé est co-hyponyme extra-domaine du verbe attendu. Les hyperonymes correspondent aux trois concepts d'action : « enlever », « séparer », « détériorer ».

A) Tâches de dénomination

Le tableau 16 récapitule les résultats.

Verbes énoncés	Nombre de sujets
<i>déchirer</i> pour : /déshabiller poupée/, /rompre pain/, /écorcer arbre/, /émietter pain/, /éplucher carotte/ et /peler banane/	FLE-AD-NI 6 FLE-AD-NIM 7 FLE-EAT-NI 2 FLE-EAP-NI 7 FLE-EAP-NI 2
<i>claquer/craquer</i> pour : /éclater ballon/ et /rompre pain/	FLE-AD-NIM 1 FLE-AD-NIM 2 FLE-EAT-NI 2
<i>épiler</i> pour : /peler orange/ et /éplucher carotte/	FLE-AD-NIM 4
<i>briser</i> pour : /émietter pain/ et /rompre pain/	FLE-AD-NIM 1
<i>éplucher</i> pour : /écorcer arbre/	FLE-AD-NI 6
<i>arracher</i> pour : /déchirer journal/	FLE-EAP-NI 6
<i>aplatir</i> pour : /écraser tomate/	FLE-AD-NIM 5
<i>ciseler</i> pour : /hacher persil/	FLE-AD-NIM 6

Tableau 16 - FLE : approximations et verbes spécifiques, tâches de dénomination

Ex.approx.FLE.D.10 : déchirer pour /déshabiller poupée/, /rompre pain/, /écorcer arbre/, /émietter pain/, /éplucher carotte/ et /peler banane/

Nous relevons cinq sujets.

Pour l'action /déshabiller poupée/ :

- FLE-AD-NI 6 : *Déchirer*
- FLE-EAP-NI 7 : *Elle déchire la poupée*

Pour l'action /rompre pain/ :

- FLE-AD-NIM 7 : *Elle déchire le pain*
- FLE-EAP-NI 2 : *Elle déchire un pain*

Pour l'action /écorcer arbre/ :

- FLE-EAT-NI 2 : *Elle déchire d'un arbre*
- FLE-EAP-NI 2 : *Un arbre, elle déchire des petits bouts d'arbre*

Pour l'action /émietter pain/ :

- FLE-EAT-NI 2 : *Elle a déchiré mille morceaux et deux morceaux de pain*
- FLE-EAP-NI 2 : *Elle déchire un pain*

Pour l'action /éplucher carotte/ :

- FLE-EAP-NI 7 : *Elle déchire la peau de la carotte*

Pour l'action /peler banane/ :

- FLE-EAP-NI 7 : *Elle déchire le bout de la banane*

Déchirer signifie « séparer brusquement en plusieurs morceaux par des tractions opposées, sans instrument tranchant » selon le PR. Toutes les approximations sont extra-domaines, excepté pour l'action /déshabiller poupée/

Les actions /déshabiller poupée/, /éplucher carotte/ et /peler banane/ appartiennent à la catégorie « enlever ».

Les actions /rompre pain/, /écorcer arbre/ et /émietter pain/ appartiennent à la catégorie « séparer ».

Déchirer est co-hyponyme extra-domaines d'*éplucher* et de *peler*, ils partagent l'hyperonyme « enlever ».

Déchirer et *déshabiller* sont co-hyponymes intra-domaines, ils partagent l'hyperonyme « enlever ».

Déchirer, *rompre*, *écorcer* et *émietter* sont co-hyponymes extra-domaines, ils partagent l'hyperonyme « séparer ».

Aucune, des actions n'est effectuée avec un instrument, ce qui rejoint la définition du PR. Cependant le verbe ne s'applique pas usuellement aux objets aliments ni aux objets en bois, il s'applique surtout aux objets en tissu ou papier. Il y a ainsi un décalage verbe-objet, sauf pour l'action /déshabiller poupée/ qui renvoie à un objet susceptible d'être en tissu ou papier.

Déchirer est un verbe plutôt répandu et familier. Il couvre un large panel de situations aussi bien au sens propre qu'au figuré.

On constate des réponses similaires entre enfants et adultes. Nous avons des sujets de niveau introductif comme intermédiaire. Deux de ces sujets, FLE-AD-NIM 7 et FLE-EAT-NI 2, réemploient ce verbe en tâche de reformulation (FLE-EAT-NI 2 pour les mêmes actions).

Ex.approx.FLE.D.11 : *claquer/craquer* pour /éclater ballon/ et /rompre pain/

Nous relevons trois sujets.

Pour l'action /éclater ballon/ :

- FLE-AD-NIM 1 : *Elle a fait claquer le ballon*
- FLE-EAT-NI 2 : *Elle a claqué avec la main*

Pour l'action /rompre pain/ :

- FLE-AD-NIM 2 : *Elle a fait craquer*

Claquer signifie 1.« produire un bruit sec et sonore » selon le PR et provient de l'onomatopée *clac*.

L'action appartient à la catégorie « détériorer ». L'approximation est intra-domaine.

Claquer et *éclater* sont co-hyponymes intra-domaines, ils partagent l'hyperonyme « détériorer ».

Une onomatopée est une « création de mots censés suggérer par l'imitation phonétique la chose dénommée » selon de Rudder (1998). Faire des onomatopées est une chose familière et présente dans l'acquisition du langage de l'enfant qui énonce d'abord des sons. Les onomatopées sont accessibles par leur aspect primitif, ce sont des mots-sons qu'on connaît depuis tout petit. *Claquer* et ce type de verbe issu d'onomatopées sont accessibles par leur côté élémentaire et sonore. Tout repose ici sur l'auditif, sphère de départ de l'approximation. Un ballon qui éclate produit un bruit et les sujets partent de ce son pour expliquer ce qu'ils viennent de voir. Le bruit produit par le ballon indique un événement lui arrivant, une probable transformation de son état initial. Le fait que le ballon soit détruit par éclatement n'est pas énoncé clairement mais sous-entendu. En effet, par extension, le verbe *claquer* signifie « se déchirer un muscle » ou « mourir » (registre familier), les différents sens de ce verbe mènent toutes à une même finalité de destruction. Ce bruit est d'ores et déjà connoté négativement dans le sens d'un anéantissement.

L'approximation naît de l'onomatopée et cette dernière est rattachée dans notre mémoire collective à des notions de destruction/ de fin. En parallèle avec ces situations de fin/d'anéantissement, les sujets s'approprient ce lexique très simple par son côté onomatopéique.

Il y a un sujet adulte intermédiaire en français et un enfant d'acquisition tardive. Ce verbe n'est pas énoncé en tâche de reformulation ni son équivalent en polonais.

Craquer signifie 1.« produire un bruit sec » selon le PR et par extension « défaire (coutures, collant), (s') écrouler, (s') effondrer ».

L'action appartient à la catégorie « séparer ». L'approximation est extra-domaine.

Craquer et *rompre* sont co-hyponymes extra-domaines, ils partagent l'hyperonyme « séparer ».

L'onomatopée « crac » donne lieu à une approximation.

Il n'y a pas d'onomatopée correspondante en polonais. Les onomatopées polonaises sont spécifiques à la langue et ne font pas réponse aux françaises.

Le sujet est de niveau intermédiaire. Ce verbe n'est pas énoncé en tâche de reformulation ni en polonais.

Ex.approx.FLE.D.12 : *épiler* pour /peler orange/ et /éplucher carotte/

Nous relevons un sujet.

Pour l'action de /peler orange / :

- FLE-AD-NIM 4 : *Elle épile l'orange*

Pour l'action /éplucher carotte/

- FLE-AD-NIM 4 : *Epiler*

Epiler signifie, selon le PR, 1.« arracher les poils, les cheveux de (quelqu'un) ».

Epiler est co-hyponyme de *peler* et *éplucher*, ils partagent l'hyperonyme « enlever ». L'approximation est extra-domaine.

Cet énoncé a une allure métaphorique, il suit un raisonnement analogique selon des critères inhérents à ces figures :

- Une carotte ou une orange n'ont ni poils, ni cheveux, ni rien qui s'y assimile. On constate un heurt sémantique entre le verbe et son objet puisque ce verbe s'applique de préférence à des animés (humains) et non à la catégorie des aliments. Cette relation de heurt se trouve dans la figure de la métaphore.

- Cette approximation pose une distance apparente entre catégories : humains vs aliments. Cependant une catégorie reste une classe d'objets avec des frontières délimitées mais non fermées. Les catégories sont ainsi ouvertes ce qui permet de passer avec fluidité de l'une à l'autre comme c'est le cas ici.

- Derrière l'incompatibilité de traits sémantiques entre le verbe et son complément, on relève de l'identité dans la différence. On considère en effet une identité de traits entre le verbe énoncé et le verbe attendu : ils sont co-hyponymes de l'hyperonyme « enlever ». D'ailleurs le trait « enlever » est le trait saillant, point de départ d'une possible analogie entre les deux situations, il est mis en lumière tandis que les traits poils ou cheveux restent dans l'ombre.

- La situation à décrire présente des difficultés pour le sujet puisqu'il va puiser ailleurs son lexique. Elle peut nous sembler familière mais du fait du lexique introuvable, la situation à décrire paraît distante et inconnue alors que le verbe sélectionné est connu. Dans l'analogie, il s'agit de transférer les connaissances d'un domaine connu vers un qui l'est moins et de faire figurer un objet inconnu (verbe *éplucher*) dans un groupe par sa ressemblance avec les membres de ce groupe. L'analogie est ce qui permet de rendre la nouveauté familière en la reliant à un savoir antérieur. Ici, la nouveauté (le verbe cherché pour dire *éplucher* lui-même jamais énoncé ni *peler*) est reliée à un verbe manifestement maîtrisé (*épiler*). Ce verbe renvoie à des éléments d'ordre quotidien et familier ainsi qu'à des éléments corporels. Les éléments corporels (comme la nourriture, le lieu où l'on vit) sont des notions primaires et rudimentaires. Le sujet prend du lexique connu issu d'expériences tangibles du quotidien pour pallier le lexique inconnu. C'est par le biais des connaissances en lien avec l'expérience quotidienne que nous obtenons des analogies.

- De plus, en termes d'analogie, le modèle tacite est la source familière. L'analogie est un processus permettant de ne pas être désorienté face à une situation nouvelle et de la traiter comme une situation familière. L'analogie nous est ainsi essentielle afin d'appréhender des situations nouvelles. Le sujet met en parallèle l'épluchage d'un fruit et l'épilation d'une personne. La ressemblance des situations lui permet de passer d'une situation à l'autre et d'en extraire le lexique nécessaire. L'analogie aide le sujet à pallier son manque de lexique.

- Dans l'approximation, on peut parler de la situation d'épilation comme source et de celle d'épluchage comme cible. Le sujet attribue à la situation d'épluchage des propriétés liées à celles d'*épiler*. En tant que mécanisme d'attribution de propriétés, l'analogie est une opération de catégorisation qui assigne à un objet de la cible les propriétés de la classe à laquelle l'objet est assimilé dans la situation source.

- Les analogies prédiraient en outre les propriétés d'un objet nouveau par référence à un objet connu. Les propriétés d'*éplucher* seraient donc prédites par rapport à celles d'*épiler*. C'est le cas puisque le résultat final est ressemblant : la surface d'une chose a été retirée.

- Les représentations sémantiques d'un individu sont principalement déterminées par sa connaissance du monde c'est-à-dire l'ensemble des connaissances pragmatiques acquises par le sujet. Elles dépendent du niveau cognitif et de son expérience du monde. Ces deux facteurs participent au développement de l'individu. Le choix du vocabulaire d'un sujet est lié à sa vision du monde et les approximations que font les sujets dépendent de leur propre expérience, ainsi le sujet se base ici sur ses expériences quotidiennes et primitives en tant que corporelles.

Dans une autre culture ou dans un contexte différent, le sujet n'aurait peut-être pas choisi ce verbe. Ce verbe a également un côté féminin, les expériences féminines font davantage référence à ce verbe que les expériences masculines. Cet exemple est significatif d'un raisonnement analogique ayant conduit à émettre une approximation. Cette approximation a une allure métaphorique.

(Le sujet n'emploie pas de verbe similaire en polonais. D'ailleurs en polonais, il n'existe pas de verbe *épiler*, il y a *raser* « golić » ou *enlever les poils* « wrywać włosy » (« włos » est utilisé autant pour dire poil que cheveu)).

Ex.approx.FLE.D.13 : *briser* pour /émietter pain/ et /rompre pain/

Nous relevons un sujet.

Pour /émietter pain/ :

- FLE-AD-NIM 1 : *Elle a brisé le pain*

Pour /rompre pain/ :

- FLE-AD-NIM 1 : *Elle a brisé le pain en deux*

Selon le PR, *briser* signifie 1.« casser, mettre en pièces ». Les actions appartiennent à la catégorie « séparer ». Les approximations sont extra-domaines.

Usuellement, les objets que l'on brise sont en verre ou d'une matière d'une fragilité équivalente. Le pain en tant qu'aliment n'entre pas dans la catégorie d'objets auxquels s'applique le verbe *briser*. Les aliments n'entrent pas dans cette catégorie.

Le verbe *briser* implique une destruction de l'objet alors que le pain émietté ou rompu en deux morceaux n'est pas détruit, il peut encore servir. Cependant les trois verbes indiquent pareillement une métamorphose de l'état initial, le fait que l'objet soit mis en morceaux. *Briser* est co-hyponyme extra-domaines d'*émietter* et de *rompre*, ils partagent l'hyperonyme « séparer ».

Le sujet met en parallèle deux situations, un objet brisé et le pain mis en miettes/en morceaux. *Briser* appartient au domaine quotidien et familier. Ce verbe est connu et accessible aux sujets.

Ex.approx.FLE.D.14 : *éplucher* pour /écorcer arbre/

Nous relevons un sujet.

Pour l'action /écorcer arbre/

- FLE-AD-NI 6 : *Bois, éplucher bois.*

Eplucher signifie 1.« Nettoyer en enlevant les parties inutiles ou mauvaises (en coupant, grattant) » selon le PR.

L'action appartient à la catégorie « enlever ». L'approximation est extra-domaine. *Ecorcer* et *éplucher* sont co-hyponymes extra-domaines, ils renvoient tous deux à l'hyperonyme « enlever ».

Le verbe ne s'applique pas à cet objet mais à des objets de la catégorie aliment, deux domaines sémantiques sont ainsi en jeu. Il est possible que le sujet effectue une analogie entre l'action *écorcer* et l'action *éplucher*. Il met en parallèle une écorce et un fruit.

Le sujet est de niveau introductif en français. Certains sujets utilisent le verbe correspondant en polonais pour la même action.

Ex.approx.FLE.D.15 : *arracher* pour /déchirer journal/

Nous relevons un sujet.

Pour l'action /déchirer journal/ :

- FLE-EAP-NI 6 : *Il arrache*

Selon le PR *arracher* signifie 2. « détacher avec un effort plus ou moins grand (une chose qui tient ou adhère à une autre) ».

L'action appartient à la catégorie « séparer ». Cette approximation est intra-domaine.

Le verbe peut s'appliquer à cet objet mais pas dans ce contexte. *Arracher* serait adéquat dans le sens de prendre un journal à quelqu'un d'autre, or ici l'action porte sur l'objet qui va être divisé et détruit. La notion de division réunit ce verbe et le verbe attendu, *arracher* et *déchirer* sont co-hyponymes intra-domaines de l'hyperonyme « séparer ».

Le verbe n'est pas énoncé en tâche de reformulation.

Ex.approx.FLE.D.16 : *aplatir* pour /écraser tomate/

Nous relevons un sujet.

Pour l'action /écraser tomate/ :

- FLE-AD-NIM 5: *Elle aplatit la tomate*

Selon le PR, *aplatir* signifie 1.« rendre (qqch) plat ou plus plat réduire le volume de (qqch) ».

Cette approximation est intra-domaine car le verbe peut s'appliquer à l'objet tomate, mais pas dans ce contexte. L'action appartient à la catégorie « détériorer ».

Le verbe exprime une modification de l'état initial de l'objet, ce qui est le cas ici. *Aplatir* et *écraser* sont co-hyponymes intra-domaines de l'hyperonyme « détériorer ».

Le verbe n'est pas énoncé en tâche de reformulation.

Ex.approx.FLE.D.17 : *ciseler* pour / *hacher persil*/

Nous relevons un sujet.

Pour l'action /hacher persil/ :

- FLE-AD-NIM 6 : *Elle a ciselé le persil*

Selon le PR, *ciseler* signifie 1. « travailler avec un ciseau (des ouvrages de métal, de pierre) 3. « tailler en menus fragments (une herbe aromatique) avec des ciseaux ».

Cette approximation est extra-domaine. L'action appartient à la catégorie « séparer ».

Ciseler et *découper* sont co-hyponymes extra-domaines, ils partagent l'hyperonyme « séparer ».

L'instrument utilisé n'est pas un ciseau mais un couteau. Au final, le persil est divisé en plusieurs morceaux, idée contenue dans le verbe.

Le verbe n'est pas énoncé en tâche de reformulation.

B) Tâches de reformulation

Le tableau 17 récapitule les résultats.

Verbes énoncés	Nombre de sujets
<i>déchirer</i> pour : /scier planche/, /écorcer arbre/, /émietter pain/ et /peler orange/	FLE-AD-NIM 7 FLE-EAT-NI 2

Tableau 17 - Approximations et verbes spécifiques, tâches de reformulation

Ex.approx.FLE.R.7 : *déchirer* pour /scier planche/, /écorcer arbre/, /émietter pain/ et /peler orange/

Nous relevons deux sujets.

Pour l'action /scier planche/ :

- FLE-AD-NIM 7 : *Elle déchire le morceau*

Pour l'action /écorcer arbre/ :

- FLE-EAT-NI 2 : *Elle a déchiré des bois*

Pour l'action /émietter pain/ :

- FLE-EAT-NI 2 : *Si elle avait deux comme ça, elle aurait encore déchiré et ce sera plein*

Pour l'action /peler orange/ :

- FLE-EAT-NI 2 : *Elle déchire les morceaux d'orange*

Nous dénombrons un adulte de niveau introductif et un enfant en acquisition tardive. Les deux énoncent ce verbe en tâche de dénomination, FLE-EAT-NI 2 l'énonce pour les mêmes actions que ci-dessus à savoir /écorcer arbre/ et /émietter pain/.

2. Bilan

Notre population est composée d'enfants ainsi que d'adultes. Elle est hétérogène en ce qui concerne son apprentissage du français. Tous n'ont pas appris cette langue au même endroit et ne sont pas au même niveau d'apprentissage. Le protocole « Approx » permet de révéler des énoncés non conventionnels, mais un grand nombre de caractéristiques liées aux réponses peut être pris en considération. Dans notre étude, nous n'avons pas considéré les énoncés notés invalides par exemple. Nous nous sommes concentrés sur les énoncés **valides** et, particulièrement parmi ceux-ci, les énoncés non conventionnels classés **approximatifs**. Nous avons considéré également pour notre analyse le critère **générique** et **spécifique** dans les verbes approximatifs.

Nos hypothèses avaient prévu un nombre important de verbes **génériques** produits par tous nos sujets, spécifiquement par les enfants en acquisition précoce du langage. Nous avons également postulé qu'un grand nombre d'énoncés non conventionnels seraient produits par nos sujets et encore une fois particulièrement par les enfants en acquisition précoce du langage.

D'après nos résultats statistiques et sémantiques, nous avons constaté la production d'approximations sémantiques à pivot verbal chez nos sujets en français langue étrangère. Tous les sujets, enfants comme adultes, produisent des approximations suite au protocole expérimental. Nous remarquons également que les sujets énoncent un nombre important de verbes génériques dans un emploi non conventionnel. Ces verbes sont produits de manière non conventionnelle et donnent des approximations dont certaines prennent une allure métaphorique. Analogie et métaphore sont ainsi des notions pouvant concerner le français langue étrangère.

Nous parlons d'emploi non conventionnel car les sujets appliquent ces verbes à divers objets et contextes, mais leur usage provoque une tension entre le verbe et l'objet ou entre le verbe et la situation en jeu. En français, nos sujets en manque de lexique verbal sont capables d'utiliser des processus pour combler leur déficit lexical et l'usage de verbes génériques s'inscrit dans ces processus. Ces verbes sont choisis selon un noyau de sens commun avec le verbe cible, par exemple *casser* employé pour *éclater* dans l'action /éclater ballon/ : les deux verbes sont co-hyponymes du verbe *détériorer*.

Voici deux tableaux résumant les verbes énoncés approximatifs pour chaque vidéo présentée, en français pour les tâches de dénomination et reformulation.

Vidéos présentées	Verbes approximatifs polonais, tâches de reformulation
1. / briser verre/ (avec un marteau)	<i>couper</i> <i>taper</i>
2. /déchirer journal/	<i>casser</i> <i>tirer</i> <i>arracher</i>
3. /découdre manche/ (d'une chemise)	<i>casser</i> <i>enlever manche</i>
4. /découper pain/ (avec un couteau)	
5. /hacher persil/ (avec un couteau)	<i>ciseler</i>
6. /démonter legos/	<i>casser</i> <i>démolir</i>
7. /déshabiller poupée/	<i>déchirer</i>
8. /éclater ballon/	<i>écraser</i> <i>casser</i> <i>claquer/craquer</i> <i>taper</i>
9. / écorcer arbre/ (l'écorce d'une bûche)	<i>déchirer</i> <i>éplucher</i>
10. /écraser tomate/ (avec la main)	<i>casser</i> <i>taper</i> <i>aplatir</i>
11. /émietter pain/ (avec les mains)	<i>écraser</i> <i>déchirer</i> <i>briser</i>
12. /éplucher carotte/ (avec un économe)	<i>couper</i> <i>déchirer</i> <i>épiler</i>
13. /froisser papier/	<i>écraser</i> <i>détruire</i> <i>casser</i>
14. /peler banane/ (avec les mains)	<i>couper</i> <i>déchirer</i> <i>ouvrir</i>
15. /peler orange/ (avec les mains)	<i>couper</i> <i>ouvrir</i> <i>épiler</i>

16. /rompre pain/ (avec les mains)	<i>casser</i> <i>déchirer</i> <i>claquer/craquer</i> <i>briser</i> <i>tirer</i>
17. / scier planche/	

Tableau 18 - Verbes énoncés pour chaque vidéo, français, tâches de dénomination

Nous constatons que pour les actions /découper pain/ et /scier planche/ il n'y a pas de verbes approximatif énoncé.

Vidéos présentées	Verbes approximatifs polonais, tâches de reformulation
1. / briser verre/ (avec un marteau)	<i>Détruire</i> <i>Exploser</i>
2. /déchirer journal/	<i>Détruire</i>
3. /découdre manche/ (d'une chemise)	<i>Détruire</i> <i>détacher</i>
4. /découper pain/ (avec un couteau)	
5. /hacher persil/ (avec un couteau)	
6. /démonter legos/	<i>Casser</i>
7. /déshabiller poupée/	
8. /éclater ballon/	<i>Détruire</i> <i>casser</i> <i>exploser</i>
9. / écorcer arbre/ (l'écorce d'une bûche)	<i>Déchirer</i>
10. /écraser tomate/ (avec la main)	<i>Détruire</i> <i>Exploser</i>
11. /émietter pain/ (avec les mains)	<i>Casser</i> <i>Déchirer</i>
12. /éplucher carotte/ (avec un économe)	<i>Couper</i>
13. /froisser papier/	<i>Casser</i>
14. /peler banane/ (avec les mains)	<i>Ouvrir</i>
15. /peler orange/ (avec les mains)	<i>Casser</i>

	<i>déchirer</i> <i>ouvrir</i>
16. /rompre pain/ (avec les mains)	<i>Casser</i> <i>Couper</i>
17. / scier planche/	<i>Casser</i> <i>Déchirer</i>

Tableau 19 - *Verbes énoncés pour chaque vidéo, français, tâches de reformulation*

Nous constatons que pour les actions /hacher persil/, /découper pain/ et /déshabiller poupée/, il n’y a pas de verbe approximatif énoncé.

Au vu de ces deux tableaux, nous remarquons que nous n’avons aucun verbe approximatif relevé pour l’action /découper pain/, que ce soit en tâche de dénomination ou de reformulation.

CONCLUSION

Bilan Général :

Dans ce travail, nous nous proposons d'étudier deux éléments en contexte d'acquisition d'une langue maternelle et d'une langue étrangère. Le premier élément est lié à la structuration du lexique verbal sous le phénomène de recours massif aux verbes génériques. Le second objectif concerne les énoncés non conventionnels à pivot verbal, lesquels seraient particulièrement présents en contexte d'acquisition. Notre population se compose d'enfants et d'adultes polonais apprenant le français. Nous leur avons soumis un protocole expérimental grâce auquel nous avons retiré deux types de résultats : des analyses statistiques et qualitatives.

Au final, les résultats montrent une production significative de verbes génériques et d'approximations sémantiques à pivot verbal par les sujets. En effet, tous les sujets produisent des approximations sémantiques. Ceci nous conduit à énoncer que les énoncés non conventionnels sont produits par les sujets de tous âges et de tout profil linguistique. Les énoncés produits par nos sujets sont jugés non conventionnels car ils s'opposent à la norme, l'emploi du verbe y est inhabituel. La plupart du temps, il y a un heurt entre l'emploi du verbe et de son objet ou bien le verbe choisi ne décrit pas l'action à laquelle il se réfère. Selon Le Ny (2005), le sens d'un mot se compose de ses agents et patients possibles et nos sujets appliquent des patients non usuels aux verbes qu'ils utilisent. Toutefois nous ne pouvons considérer comme erroné l'emploi non conventionnel de ces verbes car ces derniers partagent avec des verbes attendus des caractéristiques communes. Ils sont co-hyponymes et partagent un même hyperonyme.

Ainsi, suite au protocole expérimental, les sujets énoncent des approximations sémantiques dans leur langue maternelle quel que soit leur âge. Ces approximations sont issues du système linguistique polonais et reflètent les spécificités de la langue polonaise et de ses verbes. Nous relevons ainsi des emplois non conventionnels reposant sur l'utilisation inhabituelle de préfixes verbaux. Nous avons également rencontré l'influence de la synonymie des verbes entre eux. Par ailleurs, les approximations que nous relevons sont basées sur l'emploi de verbes génériques, verbes accessibles cognitivement. Les sujets produisent un grand nombre de verbes génériques en acquisition de leur langue maternelle et dans leur lexique stabilisé en langue maternelle, comme le prédisent Viberg (2002), Noyau (cité in Grossmann, Paveau et Petit, 2005 ; 2008) et Bernicot (1981), et ceux-là sont sources d'énoncés non conventionnels. Les sujets énoncent des verbes génériques partageant des noyaux de sens commun avec le verbe cible et souvent ce sont des co-hyponymes d'un même hyperonyme, ce qui rejoint la structuration lexicale par proximité sémantique proposée par Duvignau (2003). Nous avons également qualifié certains de ces énoncés d'allure métaphorique et de raisonnement analogique. Quelques unes des approximations peuvent aussi être considérées comme des sur-extensions.

Suite au protocole en français langue étrangère, nous observons que les sujets font des énoncés non conventionnels. Le pivot de ceux-ci peut être un verbe générique. Les participants énoncent en effet un nombre important de verbes génériques, ce qui rejoint les postulats de Viberg (2002), Noyau (cité in Grossmann, Paveau et Petit, 2005 ; 2008) et Bernicot (1981). Les sujets emploient également des verbes spécifiques pivot d'énoncés non conventionnels. Les participants énoncent ainsi des verbes co-hyponymes des verbes attendus,

ce qui se rapproche de la théorie de la structuration lexicale par proximité sémantique proposée par Duvignau (2003). Par ailleurs, certains énoncés prennent une allure métaphorique et suivent un raisonnement analogique.

Le nombre important d'emploi de verbes génériques en polonais et français suggère que ce type de verbe est employé avec une grande aisance chez tout type de sujet. Nous retrouvons des verbes employés par divers sujets et dans les deux langues. Toutes les populations usent de ces verbes courants et familiers, ce qui signifie que l'emploi de ce type de verbe est commun aux enfants en acquisition précoce du langage comme aux enfants en acquisition tardive, aux apprenants d'une langue étrangère et aux adultes dans leur lexique stabilisé. L'emploi de verbes à caractère générique a donc une ampleur considérable dans nombre de situations et peut servir à pallier le lexique. Les sujets connaissent bien ces verbes et les utilisent fréquemment, ils peuvent leur servir pour remplacer des verbes plus spécifiques et moins connus. Les verbes génériques sont acquis avant les verbes spécifiques. En effet, nos analyses statistiques ont montré le nombre important de ce type de verbes chez l'enfant en acquisition précoce.

Les approximations ayant pour pivot ce type de verbe permettent aux sujets de répondre de manière cohérente aux questions du protocole, certes de façon hors norme, mais aussi de manière pertinente et compréhensible.

En ce qui concerne l'emploi des verbes spécifiques, sources d'approximations, en français langue étrangère, il montre que les sujets peuvent sélectionner ce type de verbe en emploi non usuel. Il est alors choisi pour sa co-hyponymie avec le verbe attendu.

Nous avons également observé que la distinction entre générique et spécifique, en ce qui concerne le verbe polonais, prend des aspects différents de celle qui s'applique au verbe français. En effet, nous n'avons pas relevé de verbes spécifiques en emploi approximatif. Nous avons constaté que les verbes conventionnels et attendus pour une action sont souvent génériques et peuvent être les verbes attendus pour d'autres actions. Par exemple le verbe *gnieść* est un verbe générique. Il peut signifier « froisser » ou « écraser » et est le verbe conventionnel attendu pour les actions /écraser tomate/ et /froisser papier/.

Par ailleurs, les analyses statistiques effectuées sur les tâches de dénomination ont révélé que la production de verbes génériques et d'approximations était la plus forte pour les enfants en acquisition précoce du langage, qu'ils soient interrogés en polonais ou en français langue étrangère.

Nous avons traité dans ce travail des énoncés non conventionnels basés sur le verbe, sujet qui a fait l'objet de moins de recherches que celui des énoncés non conventionnels basés sur le nom. De plus, ce type d'étude n'a pas été entrepris dans la langue polonaise. Nous avons appliqué plusieurs des théories sur les énoncés non conventionnels aux énoncés non conventionnels à pivot verbal lors de l'analyse de nos résultats. L'emploi non usuel des verbes par des locuteurs apprenant une première langue ou langue étrangère peut ainsi se rapporter à différents cas de figure : verbes génériques, sur-extensions, analogies, « allure métaphorique » et relation d'hyponymie/hyperonymie, de co-hyponymie. Tous ces processus comptent dans l'acquisition et la structuration du lexique verbal en langue maternelle et langue étrangère.

La production d'approximations sémantiques à pivot verbal est de ce fait cruciale d'une part dans l'organisation des connaissances lexicales stabilisées et d'autre part chez les locuteurs présentant un déficit lexical et apprenant une langue étrangère. Les approximations sémantiques marquent une flexibilité cognitive essentielle en tant que stratégie palliative au

manque de mots. De plus, nous postulons que ce type d'énoncé non conventionnel découle d'expériences personnelles et de visions du monde individuelles : le choix des verbes par nos sujets pour suppléer à leurs défauts de lexique n'est pas aléatoire. Ce type d'énoncé reflète en un certain sens la réalité même s'il ne le fait pas avec les verbes sélectionnés par une norme linguistique, norme du langage qui n'est pas le reflet fidèle de la réalité.

Selon Lafont (1978), le sens n'est activé qu'en discours, en contexte. L'emploi des verbes de nos sujets est non conventionnel, cependant ces énoncés font sens car le verbe choisi correspond en partie à la réalité à décrire. Les verbes véhiculent une signification qui dans une certaine perspective est adéquate à la situation. Les verbes employés par nos sujets remplissent ainsi des possibilités de sens sans correspondre à l'emploi usuel de la communauté. Les échanges linguistiques sont perturbés par cette norme non respectée, pourtant les verbes employés ne peuvent être considérés comme erronés. La pensée se réalise dans le mot et les verbes choisis sont pour la plupart de nature générique afin que la plupart des locuteurs saisissent la pensée communiquée. Le mot est une valeur marchande qui sert à communiquer, et, les apprenants d'une langue maternelle ou étrangère ne maîtrisent pas encore les règles d'échanges de marchandises, mots contre idées. Cependant, sans connaître les règles, ils arrivent à jouer le jeu.

Perspectives :

Dans ce travail, les critères que nous avons approfondi ne comprenaient pas les modalisateurs ni l'invalidé. Des recherches ultérieures pourraient développer ces critères.

Notre étude n'a pas non plus pris en compte les verbes génériques dans des énoncés conventionnels.

L'étude des énoncés non conventionnels à pivot verbal en polonais et français révèle des similitudes entre ces deux langues. Cette ressemblance se manifeste par l'emploi non conventionnel de verbes au sémantisme similaire tels « casser » *psuć*, *rozbić* et *złamać*, « éplucher » *obierać* ou « ouvrir » *otwierać*. Nous constatons également des processus communs qui permettent de choisir un verbe dont le sens n'est pas erroné pour une action donnée. Ainsi la métaphore, l'analogie ou encore le rapprochement de verbes par hyponymie se révèlent être des procédés présents en polonais comme en français. En polonais, il a été possible de trouver des concepts équivalents des trois concepts d'actions du tableau des répartitions d'actions, proposé par le protocole : *zdejmować* « enlever », *oddzielać* « séparer », *niszczyć* « détériorer ». Peut-être n'est-ce pas le cas dans d'autres systèmes linguistiques, il serait dans cette optique intéressant de tester des systèmes linguistiques qui diffèrent de ceux de cette étude. Nous pourrions également étendre nos recherches à d'autres langues ou tenter une inversion des langues testées dans leur ordre d'acquisition : français langue maternelle et polonais langue étrangère. Nous pourrions également analyser la notion de générique et spécifique pour des verbes de langues diverses.

Dans une approche d'extension du protocole à d'autres systèmes linguistiques ou d'autres ordres d'acquisition, nous nous proposons de présenter ici des résultats de l'étude menée sur des enfants bilingues français-polonais. Nous souhaitons comparer ces données à celles de nos sujets non bilingues. Ces enfants étaient considérés bilingues du point de vue de leur apprentissage simultanée et ce depuis leur naissance du français et du polonais.

Nos six enfants bilingues sont classifiés comme suit :

- Enfant bilingue 1 (3 ans)
- Enfant bilingue 2 (4 ans)
- Enfant bilingue 3 (4 ans)
- Enfant bilingue 4 (4 ans)
- Enfant bilingue 5 (4 ans)
- Enfant bilingue 6 (5 ans)

Ces six sujets sont des enfants de 3 à 5 ans rencontrés dans une école maternelle à Varsovie. Au moins un de leurs parents parlait français lors de leur naissance et à chaque fois le polonais est la langue de la mère.

Voici un tableau résumant les approximations effectuées par les sujets bilingues :

Verbes énoncés Polonais + français Tâches dénomination + reformulation	Sujets	Approximations communes aux sujets non bilingues Oui/non
<i>obcinać</i> « couper » pour : /découper pain/ et /scier planche/	Enfant bilingue 5 Enfant bilingue 6	Non
<i>wyrywać</i> « arracher » pour : /émietter pain/ et /déchirer journal/	Enfant bilingue 5 Enfant bilingue 6	Non
<i>skroić</i> « couper » pour : /rompre pain/	Enfant bilingue 4	Non
<i>Kroić</i> « couper » pour : /éplucher carotte/ et /rompre pain/	Enfant bilingue 1 Enfant bilingue 2	Non
<i>Rozwalać</i> « démolir » pour : /éclater ballon/ et /briser verre/	Enfant bilingue 5	Oui
<i>Niszczyć</i> « détruire » pour : /briser verre/	Enfant bilingue 2	Oui
<i>Psuć</i> et <i>rozbić</i> « casser » pour : /émietter pain/, /éclater ballon/, /écraser tomate/ et /déshabiller poupée/	Enfant bilingue 2 Enfant bilingue 3 Enfant bilingue 5	Oui
<i>Sciagać</i> « retirer » pour : /démonter legos/ et /écorcer arbre/	Enfant bilingue 2	Oui
<i>Obierać</i> « éplucher » pour : /écorcer arbre/	Enfant bilingue 4 Enfant bilingue 6	Oui
<i>Urwać</i> « arracher » pour : /peler banane/	Enfant bilingue 2	Non

<i>Couper</i> pour : /éplucher carotte/ et /rompre pain/	Enfant bilingue 1 Enfant bilingue 2	Oui
<i>Casser</i> pour : /écraser tomate/, /éclater ballon/, /émietter pain/, /écorcer arbre/, /découper pain/, /peler banane/ et /scier planche/	Enfant bilingue 2 Enfant bilingue 3	Oui
<i>Ouvrir</i> pour : /peler banane/ et /peler orange/	Enfant bilingue 2	Oui
<i>Taper</i> pour : /briser verre/	Enfant bilingue 2	Oui

Tableau 20 - Résultats d'approximations d'enfants bilingues et leurs concordances avec les sujets non bilingues : tâches de dénomination et reformulation

Nous relevons quinze verbes pivots d'approximations. Neuf d'entre eux sont communs aux verbes énoncés par nos sujets non bilingues et cinq d'entre eux ne le sont pas. Les résultats spécifiques aux enfants bilingues sont exclusivement polonais. En ce qui concerne les résultats du français, nous notons la présence des verbes « casser » et « couper », verbes génériques fréquents, énoncés par nombre de nos sujets. Nous constatons également que l'équivalent polonais du verbe « couper » *kroić* est employé de manière approximative par ce profil d'enfant bilingue alors qu'il ne l'est pas par les sujets non bilingues. Les résultats spécifiques à ce profil d'enfant portent (à part *kroić* « couper ») sur un emploi non conventionnel du préfixe. Les verbes ici sont génériques, sauf *obcinać* « couper », *wyrywać* « arracher » et *skroić* « couper ».

Présentons leurs résultats codés ainsi :

Exemple approximation polonais/français bilingue dénomination/reformulation =
Ex.approx.pol/Fra.Bil.D/R

1. Résultats en polonais des enfants bilingues

A) Tâche de dénomination

Ex.approx.pol.bil.D. 1 : *obcinać* « couper » pour /découper pain/ et /scier planche/

Pour /découper pain/ :

- Enfant bilingue 6 : *Obcina kawałek chleba* trad. « Elle coupe un morceau de pain »
- Enfant bilingue 5 : *Wzięła chleb i wzięła nóż i obcięła*
trad. « Elle a pris le pain et elle a coupé »

Pour /scier planche/ :

- Enfant bilingue 6 : *Obcina kawałek drewna* trad. « Elle coupe un morceau de bois »

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, *obcinać* signifie 1. « couper, tailler, détacher, avec l'objet ongles il signifie se faire ou se couper les ongles ». C'est avec cet objet ongle qu'il est communément employé. Il signifie également toujours selon ce dictionnaire : 2. « retrancher, réduire, déduire » et s'applique à pension, compte, etc.

A la base verbale *ciąć* est adjoint le préfixe *ob* qui fait basculer le verbe en approximation. En effet, avec ce préfixe, le verbe conserve son sens principal de « couper », il peut signifier aussi « tailler, détacher », il s'applique à ongles, pension, compte ; il peut également être pris au sens figuré et signifier « faire échouer » avec le complément examen.

Il ne s'applique pas à l'objet pain ni à l'objet bois pour signifier une découpe en deux parties. Avec l'objet bois, il peut avoir éventuellement le sens de « tailler ».

En français, il n'y a pas de conflit sémantique entre le verbe et l'objet, en revanche en polonais ce verbe ne peut être considéré comme conventionnel. Il est classé en approximation car il ne s'applique pas à ces objets, les approximations sont extra-domaines. Les deux actions appartiennent à la catégorie *oddzielać* « séparer ». Le sens du verbe reste celui de « couper » et il contient bien l'idée de séparation. *Obcinać*, *kroić* « couper » et *piłować* « scier » sont co-hyponymes extra-domaines, ils partagent l'hyperonyme *oddzielać* « séparer ».

Selon Krupianka (1979), le verbe signifie : « enlever une partie d'un tout, le plus souvent la surface de l'objet, à l'aide de différents types d'instruments. »

Le préfixe rend ici le verbe approximatif. Sans préfixe, *ciąć* seul serait conventionnel.

Le verbe n'est pas énoncé en tâche de reformulation.

Cette approximation n'est pas commune avec les enfants non bilingues de notre étude.

Ex.approx.pol.bil.D.2 : *wyrywać* « arracher » pour /émietter pain/ et /déchirer journal/

Pour /déchirer journal/ :

- Enfant bilingue 5 : *Wyrwała drugi kawałek od gazety*
trad. « Elle arrache le deuxième morceau du journal »

Pour /émietter pain/ :

- Enfant bilingue 6 : *Wyrywa kawałki chleba* trad. « Elle arrache des bouts de pain »

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, le verbe signifie 1. « arracher, extraire, enlever ». Il s'applique à des objets comme dents ou cheveux. Le verbe ne s'applique pas aux objets journal et pain, les approximations sont extra-domaines.

Le verbe *rwać* est ici employé avec le préfixe *wy* qui le fait basculer en emploi approximatif. Sans préfixe, le verbe serait conventionnel pour les deux actions car son étendue à toutes sortes d'objets et de situations est vaste. Mais le préfixe délimite son application à certains objets et restreint ainsi son sens. Ainsi *wyrywać* s'applique principalement à dents, cheveux, misère (sens figuré pour misère) et peut être avec élève dans le sens « d'interroger par surprise ». Le verbe conserve son sens avec pain et journal mais son emploi avec ces objets est inhabituel, le verbe ne s'étend pas à eux. L'action /déchirer journal/ appartient à la catégorie « détériorer » et celle de /émietter pain/ appartient à la catégorie « séparer ». *Wyrywać* est co-hyponyme extra-domaine de *rozdzierać* « déchirer », ils partagent l'hyperonyme « détériorer ». Il est co-hyponyme extra-domaine de *kruszyć* « émietter », ils partagent l'hyperonyme « séparer ».

Le verbe n'est pas énoncé en tâche de reformulation.

Cette approximation n'est pas commune avec les enfants non bilingues de notre étude.

Ex.approx.pol.bil.D.3 : *skroić* « couper » pour /rompre pain/

Pour l'action /rompre pain/ :

- Enfant bilingue 4 : *Skroiła bagietkę* trad. « Elle a coupé la baguette »

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, le verbe signifie « fesser, rosser » ou bien il se rapporte au verbe *krajać* « couper » et se rapporte à des objets du type *habit*. Une fois de plus en français, il n'y a pas de décalage entre objet et verbe alors que le conflit sémantique existe en polonais, l'approximation est-extra-domaine. En effet, ce verbe ne s'applique pas à l'objet pain. L'action appartient à la catégorie *oddzielać* « séparer ». Le verbe indique bien une séparation, il est co-hyponyme extra-domaine de *lamać* « rompre », ils ont en commun l'hyperonyme *oddzielać* « séparer ».

Sans le préfixe, le verbe serait également approximatif mais l'approximation serait intra-domaine. En effet, le verbe sans le préfixe s'applique à pain mais pas à l'action.

Le verbe n'est pas énoncé en tâche de reformulation.

Cette approximation n'est pas commune avec les enfants non bilingues de notre étude.

Ex.approx.pol.bil.D. 4 : (*prze*)*kroić* « couper » pour /éplucher carotte/ et /rompre pain/

On note deux enfants pour ce verbe.

Pour l'action /éplucher carotte/ :

- Enfant bilingue 1 : *Kroi marchewkę* trad. « Elle coupe la carotte »

Le verbe utilisé est en décalage avec la situation, l'approximation est intra-domaine. En effet, dans l'action, il ne s'agit pas de diviser l'objet carotte mais d'en enlever la surface extérieure, l'action appartient à la catégorie *zdejmować* « enlever ». Un instrument est utilisé mais il ne s'agit pas d'un couteau. Ce verbe serait adapté si dans l'action on divisait la carotte en bouts. *Kroić* « couper » et *obierać* « éplucher » sont co-hyponymes intra-domaine de l'hyperonyme *zdejmować* « enlever ».

Pour l'action /rompre pain/ :

- Enfant bilingue 2 : *Przekroiła* trad. « Elle a coupé »

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, le verbe signifie « couper », à noter que *krajać* est une autre forme du verbe *kroić*. Le verbe ne s'applique pas à cette situation car il implique un instrument tranchant, l'approximation est intra-domaine. L'action appartient à la catégorie *oddzielać* « séparer », le verbe indique une séparation mais à l'aide d'un outil tranchant et une séparation en plusieurs bouts. *Przekroić* « couper » et *lamać* « rompre » sont co-hyponymes intra-domaines, ils partagent l'hyperonyme *oddzielać* « séparer ».

Nous remarquons que nous ne relevons également que des enfants pour *couper* en français (non bilingue et bilingue).

Le verbe n'est pas énoncé en tâche de reformulation.

Ces approximations ne sont pas communes avec les enfants non bilingues de notre étude.

Ex.approx.pol.bil.D. 5 : *rozwalać* « démolir » pour /éclater ballon/ et /briser verre/

Pour /éclater ballon/ :

- Enfant bilingue 5 : *Wzięła balon i rozwalila go*
trad. « Elle a pris le ballon et l'a démolit »

Pour l'action /briser verre/ :

- Enfant bilingue 5 : *Wzięła młotek i rozwalila szkło*
trad. « Elle a pris un marteau et elle a démolit du verre »

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, le verbe signifie 1.« renverser, démolir, abattre » et 2. « s'écrouler, tomber en ruine ». Les deux actions appartiennent à la catégorie *niszczyć* « détériorer ». Les approximations sont extra-domaines car le verbe ne s'applique pas à ces objets. *Rozwalać* « démolir », *przebić* « percer » et *rozbić* « casser » sont co-hyponymes extra-domaines, ils partagent l'hyperonyme *niszczyć* « détériorer ».

Ces approximations sont communes avec les enfants non bilingues de notre étude.

Ex.approx.pol.bil.D.6 : *niszczyć* « détruire » pour /briser verre/

Pour l'action /briser verre/ :

- Enfant bilingue 2 : *Zniszczyła kubek* trad. « Elle a détruit la tasse »

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, le verbe signifie 1.« détruire, ravager, dévaster, abîmer ». Il peut signifier également « ruiner sa santé ». L'action appartient à la catégorie *niszczyć* « détériorer ». Le verbe ne s'applique pas à cet objet, l'approximation est extra-domaine. Le verbe est hyperonyme de *rozbić* « casser ».

Ces approximations sont communes avec les enfants non bilingues de notre étude.

Ex.approx.pol.bil.D. 7 : *psuć* « casser » pour /émietter pain/, /éclater ballon/, /écraser tomate/

Pour l'action /émietter pain/ :

- Enfant bilingue 3 : *Psuje chleb* trad. « Elle casse le pain »

Pour l'action /éclater ballon/ :

- Enfant bilingue 3 : *Zepsuła balon* trad. « Elle a cassé le ballon »

Pour l'action /écraser tomate/ :

- Enfant bilingue 3 : *Zepsuła jabłko* trad. « Elle a cassé la pomme »
- Enfant bilingue 2 : *Zepsuła* trad. « Elle a cassé »

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, *psuć* signifie « détériorer, altérer, endommager, détraquer ». Nous le traduisons par « casser », sens qui lui est attribué dans de nombreux contextes. *Psuć* est co-hyponyme extra-domaine de *kruszyć* « émietter », leur hyperonyme est *oddzielać* « séparer ». *Psuć* est co-hyponyme extra-domaine de *przebić* « percer » et *gnieść* et *miażdżyć* « écraser », leur hyperonyme est *niszczyć* « détériorer ». Les approximations sont extra-domaines.

Ce verbe est énoncé en reformulation.

Ces approximations sont communes avec les enfants non bilingues de notre étude.

Ex.approx.pol.bil.D. 8 : *obierać* « éplucher » pour /écorcer arbre/

Pour l'action /écorcer arbre/ :

- Enfant bilingue 6 : *Obiera korę z drewna* trad. « Elle épluche l'écorce du bois »
- Enfant bilingue 4 : *Obiera drzewo* trad. « Elle épluche l'arbre »

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, ce verbe signifie « peler, éplucher ». L'action appartient à la catégorie *zdejmować* « enlever ». Les approximations sont extra-domaines et d'allure métaphorique. *Obierać* « éplucher » et *odzierać* « écorcer » sont co-hyponymes extra-domaines, ils partagent l'hyperonyme *zdejmować* « enlever ». Ce verbe n'est pas énoncé en tâche de reformulation.

Ces approximations sont communes avec les enfants non bilingues de notre étude.

Ex.approx.pol.bil.D. 9 : *ściągać* « retirer » pour /démonter legos/

Pour l'action /démonter legos/ :

- Enfant bilingue 2 : *ściąga je* trad. « Elle les retire »

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, ce verbe signifie « (re) tirer, ôter ». L'action appartient à la catégorie « enlever ». L'approximation est extra-domaine. *ściągać* « retirer » et *burzyć* « démonter » sont co-hyponymes extra-domaines de l'hyperonyme *zdejmować* « enlever ».

Le verbe est énoncé en tâche de reformulation.

Ces approximations sont communes avec les enfants non bilingues de notre étude.

B) Tâches de reformulation

Ex.approx.pol.bil.R.1 : *psuć* et *rozbić* « casser » pour /éclater ballon/, /déshabiller poupée/ et /démonter legos/

Pour l'action /éclater ballon/ :

- Enfant bilingue 3 : *Zepsuła* « Elle a cassé »

Pour l'action /déshabiller poupée/ :

- Enfant bilingue 5 : *Wzięła lalkę i rozbiła tak, tak*
trad. « Elle a pris la poupée et a cassé comme ça, comme ça »

Pour l'action /démonter legos/ :

- Enfant bilingue 2 : *Zepsuła* trad. « Elle a cassé »

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, *rozbić* signifie « briser, casser ». Selon ce même dictionnaire, *psuć* signifie « détériorer, altérer, endommager, détraquer », nous le traduisons par « casser ». Les approximations sont extra-domaines sauf en ce qui concerne l'action /démonter legos/. *Rozbić* « casser » et *rozbić* « déshabiller » sont co-hyponymes extra-domaines, ils partagent l'hyperonyme *zdejmować* « enlever ». *Rozbić* « casser » et *burzyć* « démonter » sont co-hyponymes intra-domaines de l'hyperonyme *zdejmować* « enlever ». *Rozbić* « casser » et *przebić* « percer » sont co-hyponymes extra-domaines de l'hyperonyme *niszczyć* « détériorer ».

Rozbić n'est pas énoncé en tâche de dénomination à l'inverse de *psuć*.

Ces approximations sont communes avec les enfants non bilingues de notre étude.

Ex.approx.pol.bil.R.2 : *ściagać* « retirer » pour /écorcer arbre/

Pour l'action /écorcer arbre/ :

- Enfant bilingue 2 : *ściaga* trad. « Elle fait glisser (vers le bas) »

L'action appartient à la catégorie *zdejmować* « enlever ». L'approximation est extra-domaine. *Ściagać* « retirer » et *obdzierać* « écorcer » sont co-hyponymes extra-domaines de l'hyperonyme *zdejmować* « enlever ».

Le verbe est énoncé en tâche de dénomination.

Ces approximations sont communes avec les enfants non bilingues de notre étude.

Ex.approx.pol.bil.R.3 : *urwać* « arracher » pour /peler banane/

Pour /peler banane/ :

- Enfant bilingue 2 : *Urwała* trad. « Elle a arraché »

Selon le Dictionnaire pratique polonais-français, ce verbe signifie « détacher, retrancher, ôter, arracher, enlever, emporter ». L'action appartient à la catégorie *zdejmować* « enlever ». L'approximation est extra-domaine. *Urwać* « arracher » et *obierać* « éplucher » sont co-hyponymes extra-domaines de l'hyperonyme *zdejmować* « enlever ».

Le verbe n'est pas énoncé en tâche de dénomination.

Cette approximation n'est pas commune avec les enfants non bilingues de notre étude.

2. Résultats en français des enfants bilingues

A) Tâches de dénomination

Ex.approx.FLE.bil.D. 1 : *Couper* pour /éplucher carotte/ et /rompre pain/

Pour /éplucher carotte/ :

- Enfant bilingue 2 : *Elle coupe*

Pour /rompre pain/ :

- Enfant bilingue 1 : *Elle coupe le pain*
- Enfant bilingue 2 : *Elle a coupé*

L'action /rompre pain/ appartient à la catégorie « séparer » tandis que /éplucher carotte/ appartient à la catégorie « enlever ». Ces approximations sont intra-domaines. *Couper* et *rompre* sont co-hyponymes intra-domaines, ils ont l'hyperonyme « séparer ». *Couper* et *éplucher* sont co-hyponymes intra-domaines, ils partagent l'hyperonyme « enlever ».

Le verbe est énoncé en tâche de reformulation.

Ces approximations sont communes avec les enfants non bilingues de notre étude.

Ex.approx.FLE.bil.D. 2 : *casser* pour /écraser tomate/, /éclater ballon/, /émietter pain/ et /écorcer arbre/

Pour l'action /écorcer arbre/ :

- Enfant bilingue 2 : *Elle casse*
- Enfant bilingue 3 : *Elle casse*

Pour l'action /émietter pain/ :

- Enfant bilingue 2 : *Elle casse*
- Enfant bilingue 3 : *Elle casse le pain*

Pour /écraser tomate/ :

- Enfant bilingue 3 : *Elle a cassé la pomme*

Pour /éclater ballon/ :

- Enfant bilingue 3 : *Elle a cassé le ballon*

Les approximations sont extra-domaines. Toutes les catégories d'actions sont représentées. *Casser* est co-hyponyme extra-domaine d'*écraser* et *éclater*, ils partagent l'hyperonyme « détériorer ». *Casser* est co-hyponyme extra-domaine d'*écorcer*, ils ont l'hyperonyme « enlever ». *Casser* est co-hyponyme extra-domaine d'*émietter*, ils ont l'hyperonyme « séparer ».

Le verbe est énoncé en tâche de reformulation.

Ces approximations sont communes avec les enfants non bilingues de notre étude.

Ex.approx.FLE.bil.D. 3 : *Ouvrir* pour /peler banane/ et /peler orange/

Pour l'action /peler banane/ :

- Enfant bilingue 2 : *Elle ouvre du peau*

Pour l'action /peler orange/ :

- Enfant bilingue 2 : *Elle ouvre*

Les approximations sont extra-domaines. Les actions appartiennent à la catégorie « enlever ». *Ouvrir* est co-hyponyme extra-domaine de *peler*, ils ont l'hyperonyme « enlever ».

Le verbe n'est pas énoncé en tâche de reformulation.

Ces approximations sont communes avec les enfants non bilingues de notre étude.

B) Tâches de reformulation

Ex.approx.FLE.bil.R. 1 : *Couper* pour /écorcer arbre/

Pour /écorcer arbre/ :

- Enfant bilingue 2 : *Elle coupe*

L'action appartient à la catégorie « enlever ». L'approximation est intra-domaines. *Couper* et *écorcer* sont co-hyponymes intra-domaines de l'hyperonyme « enlever ».

Le verbe est énoncé en tâche de dénomination.

Ces approximations sont communes avec les enfants non bilingues de notre étude.

Ex.approx.FLE.bil.R. 2 : *Casser* pour /peler banane/, /découper pain/ et /scier planche/

Pour l'action /peler banane/ :

- Enfant bilingue 2 : *Elle a cassé*

Pour l'action /découper pain/ :

- Enfant bilingue 2 : *Elle a cassé*

Pour l'action /scier planche/ :

- Enfant bilingue 2 : *Elle a cassé*

Les approximations sont extra-domaines. *Casser* est co-hyponyme extra-domaine de *peler*, ils partagent l'hyperonyme « enlever ». *Casser* est co-hyponyme extra-domaine de *découper* et *scier*, ils ont l'hyperonyme « séparer ».

Le verbe est énoncé en tâche de dénomination.

Ces approximations sont communes avec les enfants non bilingues de notre étude.

Ex.approx.FLE.bil.R. 3 : *Taper* pour /briser verre/

Pour l'action /briser verre/ :

- Enfant bilingue 2 : Elle a tapé

L'approximation est intra-domaine. L'action appartient à la catégorie « détériorer ». *Taper* est co-hyponyme intra-domaine de *briser*, ils partagent l'hyperonyme « détériorer ».

Cette approximation est commune avec les enfants non bilingues de notre étude.

De même que ces premiers résultats, nous souhaitons donner quelques brefs résultats supplémentaires d'un enfant de 4 ans avec le français langue maternelle et le polonais en langue seconde.

Il énonce ainsi :

- *Casser* pour /découper pain/ et /rompre pain/
- *Wycinać* « découper » pour /découdre chemise/, /découper pain/, /découper persil/, /peler banane/ et /scier planche/.

Ces deux approximations sont communes à nos sujets ayant le polonais langue maternelle et le français langue étrangère.

De même nous aimerions présenter un bref aperçu des résultats d'un enfant de 4 ans ayant l'arabe en langue maternelle et le français langue étrangère.

Il énonce :

- *Casser* pour /éclater ballon/ et /écraser tomate/
- *Couper* pour /émietter pain/ et /éplucher carotte/

Ces deux approximations sont communes à nos sujets ayant le polonais langue maternelle et le français langue étrangère.

BIBLIOGRAPHIE

ANGLIN J. (1977) Word, Object, and Conceptual development, New York : W.W. Norton et Compagny Inc.

BARTMINSKI J. (2001) Współczesny język polski, Wydawnictwo uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

BERNICOT J. (1981) Le développement des systèmes sémantiques de verbes d'action, Editions du Centre National de la Recherche Scientifique, Paris.

BIANCHI C. (2001) La flexibilité sémantique : une approche critique, *Langue Française*, Vol 129, n° 1 : 91-110.

BOJAR B. (1979) Opis semantyczny czasowników ruchu oraz pojęć związanych z ruchem, Wydawnictwo uniwersytetu warszawskiego, Warszawa.

BRUNER J.S. (1987) Comment les enfants apprennent à parler, Editions Retz.

CLARK E.V. (2003) First language acquisition, Cambridge University Press.

CHARCONNET J. (2003) Analogie et logique naturelle, P. Langage, Bern.

COLLINS A.M. et LOFTUS E. (1975) A spreading activation theory of semantic processing, *Psychological Review*, Vol. 82 : 407-428.

CORDER S.PIT. (1980) Que signifient les erreurs des apprenants ? ; Dialectes idiosyncrasiques et analyses d'erreurs ; La sollicitation de données d'interlangue, *Langages* Vol 14, n° 57 : 9-15 ; 17-28 ; 29-38.

DE RUDDER O. (1998) Ces mots qui font du bruit, Lattès, Saint-Amand-Montrond.

DETRIE C. (2001) Du sens dans le processus métaphorique, Champion, Paris.

DŁUGOSZ-KURCZABOWA K. (2003) Nowy słownik etymologiczny języka polskiego, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa.

DOBZYŃSKA T. (1994) Mówiąc przenośnie...studia o metaforze, Instytut Badań Literackich, Warszawa.

DUVIGNAU K. (2002) La métaphore, berceau et enfant de la langue. La métaphore verbale comme approximation sémantique par analogie dans les textes scientifiques et les productions enfantines (2-4 ans). Doctorat Sciences du Langage, Université Toulouse 2.

DUVIGNAU K. (2003) Métaphore verbale et approximation, *Revue d'Intelligence Artificielle*, Paris, Vol 5/6 : 869-881.

DUVIGNAU K., GARDES-TAMINE J. et GAUME B. (2004) Approximations sémantiques enfantines et distance inter-verbes : pour une organisation proxémique du lexique verbal, *Le langage et l'homme*, De Boeck, Vol 39-2 : 123-141, Belgique.

DUVIGNAU K., GAUME B. et NESPOULOUS J.-L. (2004) Proximité sémantique et stratégies palliatives chez le jeune enfant et l'aphasique, *Parole*, numéro spécial, J.-L. Nespoulos & J. Virbel (Coord.): « Handicap langagier et recherches cognitives : apports mutuels », UMH, Vol 31-32 : 219-255, Belgique.

DUVIGNAU K. (2005) Pour un apprentissage-enseignement du lexique verbal calqué sur l'acquisition : revisite et apport des « métaphores/erreurs » des enfants de 2-4 ans, In GROSSMANN F, PAVEAU M.-A , PETIT G., eds. *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, ELLUG, : 37-49, Grenoble.

FREGE G. (1971) *Ecrits logiques et philosophiques*, Editions du seuil, Paris.

GAONAC'H D. (1987) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, Paris.

GELMAN S.A. (1998) Why is a pomegranate an apple? The role of shape, taxonomic relatedness, and prior lexical knowledge in children's overextensions of apple and dog, *Journal of Child language*, Vol 25 (2) : 267-291, Cambridge university press.

GENTNER D. (1978) On relationnal meaning: the acquisition of verb meaning, *Child development*, Vol 49 : 988-998.

GIACOMI A. et DE HEREDIA C (1986) Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés Vol 21, n° 84 : 9-24

GINESTE M.-D. (1997) *Analogie et cognition*, Presses Universitaires de France, Paris.

GOMBERT J.-E (1990) *Le développement métalinguistique*, PUF.

GOUGENHEIM G., RIVENC P., MICHEA R. et SAUVAGEOT A. (1964) *L'élaboration du français fondamental (1^{er} degré)*, Didier, Paris.

GROCHOWSKI M. (1975) Znaczenia czasownika *ciąć* i innych czasowników bliskich semantycznie, [w:] *Słownik i semantyka. Definicje semantyczne*, red. E. Janus, Wrocław: Ossolineum, s.111-120.

GRZEGORCZYKOWA R., LASKOWSKI R., WROBEL H., (1999) *Gramatyka współczesnego języka polskiego, morfologia* PWN, Warszawa.

JANOWSKA A. i PASTUCHWA M. (2005) *Słowotwórstwo czasowników staropolskich*, TAIWPN Universitas.

KAIL M. et FAYOL M. (2000) *L'acquisition du langage, le langage en émergence de la naissance à trois ans*, Presses Universitaires de France, Paris.

KLEIN W. (1989) *L'acquisition de langue étrangère*, traduction par Colette Noyau, Armand Colin, Paris.

KRUPIANKA A. (1979) *Czasowniki z przedrostkami przestrzennymi w polszczyźnie XVIII wieku*, Państwowe Wydawn. Naukowe, Warszawa.

- LAFONT R. (1978) *Le travail et la langue*, Flammarion, Paris.
- LAKOFF G. et JOHNSON M.L. (1985) *Les métaphores dans la vie quotidienne*, les éditions de Minuit.
- LEBOVICI S., (2002) *Le bébé, le psychanalyste et la métaphore*, Editions Jacob, Paris.
- LE NY J-F, (1979) *La sémantique psychologique*, PUF.
- LE NY J.-F. (2005) *Comment l'esprit produit du sens*, Editions Odile Jacob, Paris.
- MOLINO J. (1979) *La métaphore*, Didier-Larousse, Paris.
- MONNERET P. (2004) *Essais de linguistique analogique*, Dicolorgroupe, Ahuy.
- NESPOULOUS J-L. (1996) Les stratégies palliatives dans l'aphasie, *Rééducation Orthophonique*, Vol 34 (188) : 423-433.
- NOYAU C. et DEULOFEU J. (1986) L'étude de l'acquisition spontanée d'une langue étrangère : méthodes de recherche/méthodes en linguistique/apports, *Langue Française*, Vol 71, n° 71 : 3-16.
- NOYAU C. et PAPROCKA U. (2000) La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation, *Roczniki Humanistyczne*, t.XLVIII, z.5, Lublin [Annales de Lettres et Sciences Humaines, vol.XLVIII, cahier 5, Lublin, Pologne], p. 87-121.
- NOYAU C. (2005) Le lexique verbal dans l'acquisition d'une langue seconde : verbes de base, flexibilité sémantique, granularité. In GROSSMANN F., PAVEAU M.-A. , PETIT G., eds. *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, ELLUG, p. 65-84.
- NOYAU C. & DE LORENZO C., KIHLESTEDT M., PAPROCKA U., SANZ G., SCHNEIDER R. (2005) Two dimensions of the representation of complex event structures : granularity and condensation. Towards a typology of textual production. In: H. Hendriks (ed.), *The structure of learner language*, Berlin, De Gruyter, *Studies on Language Acquisition* Vol 28 : 157-202.
- NOYAU C. (2007) Regards croisés sur l'appropriation du français et la construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique. In : C. Noyau, ed. *Actes du colloque international « Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique »*, Université de Paris-X-Nanterre, COMETE, CD-rom, 10 pp.
- NOYAU C. (2008) Place des verbes dans le Français Fondamental, acquisition du lexique verbal en français langue seconde, et didactique du lexique in Bouchard R. et Cortier C. *Pratiques et représentations de l'oral en FLES, 50 ans après le français fondamental. Le français dans le Monde-Recherches et applications*, n°spécial, p. 87-101.
- PIAGET J. (1967) *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin, Paris.
- PRANDI M. (1987) *Sémantique du contresens*, les éditions de Minuit, Paris.

- RICOEUR P. (1975) *La métaphore vive*, Editions du Seuil, Paris.
- RUHLEN M. (1997) *L'origine des langues*, Belin, Paris.
- SALONI Z. (2002) *Czasownik polski*, Wiedza Powszechna.
- SANDER E. (2000) *L'analogie, du naïf au créatif*, Harmattan, Paris.
- SEARLE J.R. (1979) *Sens et expression*, Les éditions de minuit, Paris.
- SINGLETON D. (1999) *Exploring the second language mental lexicon*, Cambridge University Press.
- TOMASELLO M. (1999) *The cultural origins of human cognition*, Harvard University Press.
- VIBERG A. (2002) Basic verbs in Second Language Acquisition, *Revue Française de Linguistique Appliquée* 2002/2, Vol VII : 61-79.
- VOSNIADOU S. (1987) Children and metaphors, *Child development* Vol 58 : 870-885.
- VYGOTSKI L. (1985) *Pensée et langage*, Messidor, Paris.
- WINNER E. (1978) New names for old things: the emergence of metaphoric language, *Journal of child Language* Vol 6 : 469-491, Cambridge university press.
- ZAREBINA M. (1978) The semantic development in child language and the acquisition process of so-called formal word classes, *Bulletin de la société polonaise* : « Nouvelles perspectives d'études sur le développement du langage chez l'enfant », Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Pologne, Vol 36 : 97-114.
- Le nouveau Petit Robert de la langue française, 2007
- Le Petit Robert, 2011
- Dictionnaire pratique polonais-français/ podręczny słownik polsko-francuski, Wiedza Powszechna, Warszawa, 1998
- Słownik języka polskiego, red. W. Doroszewski, t. 1-11, Warszawa 1958-1969.
- Słownik synonimów i antonimów, 2004, Europa wydawnictwo, Wrocław.
- Nowy słownik etymologiczny języka polskiego, 2003

ANNEXES

Tables des annexes :

Annexes 1 : Tableaux statistiques	207
<i>1. A. Comparaison intra-groupes</i>	<i>207</i>
<i>Groupe 1</i>	<i>207</i>
<i>Groupe 2</i>	<i>207</i>
<i>Groupe 3</i>	<i>208</i>
<i>Groupe 4</i>	<i>209</i>
<i>Groupe 5</i>	<i>209</i>
<i>Groupe 6</i>	<i>210</i>
<i>1. B. Comparaisons inter-groupes</i>	<i>211</i>
<i>Comparaison Groupes 1 et 3</i>	<i>211</i>
<i>Comparaison Groupes 1 et 2</i>	<i>212</i>
<i>Comparaison Groupes 1 et 4</i>	<i>214</i>
<i>Comparaison Groupes 3 et 5</i>	<i>215</i>
<i>Comparaison Groupes 5 et 6</i>	<i>217</i>
Annexes 2 : Récapitulatif des différents tableaux présents dans la thèse	219
Annexe 3 : Fiche passation vierge	235
Annexe 4 : Echantillons des fiches de passations du groupe 1 Enfants Acquisition Précoce - Langue Maternelle	236
Annexe 5 : Echantillons des fiches de passations du groupe 2 Enfants Acquisition Tardive - Langue Maternelle	240
Annexe 6 : Echantillons des fiches de passations du groupe 4 Adultes - Langue Maternelle	244
Annexe 7 : Echantillons des fiches de passations du groupe 3 FLE Enfants Acquisition Précoce - Niveau Introductif	248
Annexe 8 : Echantillons des fiches de passations FLE Enfants Acquisition Tardive - Niveau Introductif	250
Annexe 9 : Echantillons des fiches de passations du groupe 5 FLE Adultes - Niveau Introductif	252
Annexe 10 : Echantillons des fiches de passations du groupe 6 FLE Adultes - Niveau Intermédiaire	254
Annexe 11 : Echantillons des fiches de passations des Enfants Bilingues	256

ANNEXES 1 : TABLEAUX STATISTIQUES

1. A. COMPARAISON INTRA-GROUPES

GROUPE 1

		Moyenne	N	Ecart-type
Paire 1	TOT VALIDE	11,50	6	3,209
	TOT INVALID	5,50	6	3,209
Paire 2	TOT CONVENTIONNEL	7,67	6	4,274
	TOT APPROX	3,83	6	3,920
Paire 3	TOT GENERIQUE	7,67	6	3,011
	TOT SPECIFIQUE	3,83	6	2,229
Paire 4	TOT APPROX EXTRA	2,50	6	2,168
	TOT APPROX INTRA	1,33	6	1,862

Tableau 1 - Moyenne groupe 1

		T	ddl	Sig. (bilatérale)
Paire 1	TOT VALIDE - TOT INVALID	2,290	5	,071
Paire 2	TOT CONVENTIONNEL - TOT APPROX	1,244	5	,269
Paire 3	TOT GENERIQUE - TOT SPECIFIQUE	2,228	5	,076
Paire 4	TOT APPROX EXTRA - TOT APPROX INTRA	2,907	5	,034

Tableau 2 - « Sig » groupe 1

GROUPE 2

		Moyenne	N	Ecart-type
Paire 1	TOT VALIDE	15,67	6	1,751
	TOT INVALID	1,33	6	1,751
Paire 2	TOT CONVENTIONNEL	12,33	6	2,503
	TOT APPROX	3,33	6	2,658
Paire 3	TOT GENERIQUE	9,00	6	2,966
	TOT SPECIFIQUE	6,67	6	2,338
Paire 4	TOT APPROX EXTRA	1,83	6	1,835
	TOT APPROX INTRA	1,50	6	1,871

Tableau 3 - Moyenne groupe 2

		T	ddl	Sig. (bilatérale)
Paire 1	TOT VALIDE - TOT INVALID	10,024	5	,000
Paire 2	TOT CONVENTIONNEL - TOT APPROX	4,538	5	,006
Paire 3	TOT GENERIQUE - TOT SPECIFIQUE	1,133	5	,309
Paire 4	TOT APPROX EXTRA - TOT APPROX INTRA	,316	5	,765

Tableau 4 - « Sig » groupe 2

GRUPE 3

		Moyenne	N	Ecart-type
Paire 1	TOT VALIDE	8,33	6	5,750
	TOT INVALID	8,67	6	5,750
Paire 2	TOT CONVENTIONNEL	4,33	6	2,875
	TOT APPROX	4,00	6	3,033
Paire 3	TOT GENERIQUE	6,33	6	4,719
	TOT SPECIFIQUE	2,00	6	2,000
Paire 4	TOT APPROX EXTRA	1,67	6	2,066
	TOT APPROX INTRA	2,33	6	2,160

Tableau 5 - Moyenne groupe 3

		T	ddl	Sig. (bilatérale)
Paire 1	TOT VALIDE - TOT INVALID	-,071	5	,946
Paire 2	TOT CONVENTIONNEL - TOT APPROX	,598	5	,576
Paire 3	TOT GENERIQUE - TOT SPECIFIQUE	2,406	5	,061
Paire 4	TOT APPROX EXTRA - TOT APPROX INTRA	-,555	5	,603

Tableau 6 - « Sig » groupe 3

GROUPE 4

		Moyenne	N	Ecart-type
Paire 1	TOT VALIDE	17,00 ^a	12	,000
	TOT INVALID	,00 ^a	12	,000
Paire 2	TOT CONVENTIONNEL	15,50	12	1,087
	TOT APPROX	1,50	12	1,087
Paire 3	TOT GENERIQUE	5,92	12	1,676
	TOT SPECIFIQUE	11,08	12	1,676
Paire 4	TOT APPROX EXTRA	1,33	12	1,073
	TOT APPROX INTRA	,17	12	,389

Tableau 7 - Moyenne groupe 4

		T	ddl	Sig. (bilatérale)
Paire 2	TOT CONVENTIONNEL - TOT APPROX	22,306	11	,000
Paire 3	TOT GENERIQUE - TOT SPECIFIQUE	-5,338	11	,000
Paire 4	TOT APPROX EXTRA - TOT APPROX INTRA	3,386	11	,006

Tableau 8 - « Sig » groupe 4

GROUPE 5

		Moyenne	N	Ecart-type
Paire 1	TOT VALIDE	5,17	6	6,524
	TOT INVALID	11,83	6	6,524
Paire 2	TOT CONVENTIONNEL	3,67	6	5,428
	TOT APPROX	1,50	6	1,975
Paire 3	TOT GENERIQUE	2,50	6	3,209
	TOT SPECIFIQUE	2,67	6	3,933
Paire 4	TOT APPROX EXTRA	1,00	6	1,549
	TOT APPROX INTRA	,50	6	,548

Tableau 9 - Moyenne groupe 5

		T	ddl	Sig. (bilatérale)
Paire 1	TOT VALIDE - TOT INVALID	-1,251	5	,266
Paire 2	TOT CONVENTIONNEL - TOT APPROX	1,080	5	,330
Paire 3	TOT GENERIQUE - TOT SPECIFIQUE	-,136	5	,897
Paire 4	TOT APPROX EXTRA - TOT APPROX INTRA	1,000	5	,363

Tableau 10 - « Sig » groupe 5

GROUPE 6

		Moyenne	N	Ecart-type
Paire 1	TOT VALIDE	16,50	6	,548
	TOT INVALID	,50	6	,548
Paire 2	TOT CONVENTIONNEL	13,83	6	2,041
	TOT APPROX	2,67	6	1,862
Paire 3	TOT GENERIQUE	3,50	6	2,258
	TOT SPECIFIQUE	13,00	6	2,280
Paire 4	TOT APPROX EXTRA	1,83	6	1,329
	TOT APPROX INTRA	,83	6	1,169

Tableau 11 - Moyenne groupe 6

		Sig. (bilatérale)		
		T	ddl	Sig
Paire 1	TOT VALIDE - TOT INVALID	35,777	5	,000
Paire 2	TOT CONVENTIONNEL - TOT APPROX	7,070	5	,001
Paire 3	TOT GENERIQUE - TOT SPECIFIQUE	-5,165	5	,004
Paire 4	TOT APPROX EXTRA - TOT APPROX INTRA	1,464	5	,203

Tableau 12 - « Sig » groupe 6

1. B. COMPARAISONS INTER-GROUPES

COMPARAISON GROUPES 1 ET 3

COGNITION		N	Moyenne	Ecart-type	
TOT VALIDE	1	6	11,50	3,209	
	– 3	6	8,33	5,750	
TOT INVALID	1	6	5,50	3,209	
	– 3	6	8,67	5,750	
TOT APPROX EXTRA	1	6	2,50	2,168	
	– 3	6	1,67	2,066	
TOT APPROX INTRA	1	6	1,33	1,862	
	– 3	6	2,33	2,160	
TOT APPROX	1	6	3,83	3,920	
	– 3	6	4,00	3,033	
TOT CONVENTIONNEL	1	6	7,67	4,274	
	– 3	6	4,33	2,875	
TOT GENERIQUE	1	6	7,67	3,011	
	– 3	6	6,33	4,719	
TOT SPECIFIQUE	1	6	3,83	2,229	
	– 3	6	2,00	2,000	

Tableau 13 – Comparaison moyenne groupe 1 et 3

		T	ddl	Sig. (bilatérale)
TOT VALIDE	Hypothèse de variances égales	1,178	10	,266
	Hypothèse de variances inégales	1,178	7,839	,273
TOT INVALID	Hypothèse de variances égales	-1,178	10	,266
	Hypothèse de variances inégales	-1,178	7,839	,273
TOT APPROX EXTRA	Hypothèse de variances égales	,682	10	,511
	Hypothèse de variances inégales	,682	9,977	,511

TOT APPROX INTRA	Hypothèse de variances égales	-,859	10	,411
	Hypothèse de variances inégales	-,859	9,787	,411
TOT APPROX	Hypothèse de variances égales	-,082	10	,936
	Hypothèse de variances inégales	-,082	9,407	,936
TOT CONVENTIONNEL	Hypothèse de variances égales	1,585	10	,144
	Hypothèse de variances inégales	1,585	8,756	,148
TOT GENERIQUE	Hypothèse de variances égales	,583	10	,573
	Hypothèse de variances inégales	,583	8,493	,575
TOT SPECIFIQUE	Hypothèse de variances égales	1,500	10	,165
	Hypothèse de variances inégales	1,500	9,885	,165

Tableau 14 - Comparaison « sig » groupe 1 et 3

COMPARAISON GROUPES 1 ET 2

COGNITION		N	Moyenne	Ecart-type
TOT VALIDE	1	6	11,50	3,209
	2	6	15,67	1,751
TOT INVALID	1	6	5,50	3,209
	2	6	1,33	1,751
TOT APPROX EXTRA	1	6	2,50	2,168
	2	6	1,83	1,835
TOT APPROX INTRA	1	6	1,33	1,862
	2	6	1,50	1,871
TOT APPROX	1	6	3,83	3,920
	2	6	3,33	2,658
TOT CONVENTIONNEL	1	6	7,67	4,274
	2	6	12,33	2,503
TOT GENERIQUE	1	6	7,67	3,011
	2	6	9,00	2,966

TOT SPECIFIQUE	1	6	3,83	2,229
	2	6	6,67	2,338

Tableau 15 – Comparaison moyenne groupe 1 et 2

		T	Ddl	Sig. (bilatérale)
TOT VALIDE	Hypothèse de variances égales	-2,792	10	,019
	Hypothèse de variances inégales	-2,792	7,735	,024
TOT INVALID	Hypothèse de variances égales	2,792	10	,019
	Hypothèse de variances inégales	2,792	7,735	,024
TOT APPROX EXTRA	Hypothèse de variances égales	,575	10	,578
	Hypothèse de variances inégales	,575	9,734	,578
TOT APPROX INTRA	Hypothèse de variances égales	-,155	10	,880
	Hypothèse de variances inégales	-,155	10,000	,880
TOT APPROX	Hypothèse de variances égales	,259	10	,801
	Hypothèse de variances inégales	,259	8,796	,802
TOT CONVENTIONNEL	Hypothèse de variances égales	-2,308	10	,044
	Hypothèse de variances inégales	-2,308	8,069	,050
TOT GENERIQUE	Hypothèse de variances égales	-,773	10	,458
	Hypothèse de variances inégales	-,773	9,998	,458
TOT SPECIFIQUE	Hypothèse de variances égales	-2,149	10	,057
	Hypothèse de variances inégales	-2,149	9,977	,057

Tableau 16 - Comparaison « sig » groupe 1 et 2

COMPARAISON GROUPES 1 ET 4

COGNITION		N	Moyenne	Ecart-type
TOT VALIDE	1	6	11,50	3,209
	4	12	17,00	,000
TOT INVALID	1	6	5,50	3,209
	4	12	,00	,000
TOT APPROX EXTRA	1	6	2,50	2,168
	4	12	1,33	1,073
TOT APPROX INTRA	1	6	1,33	1,862
	4	12	,17	,389
TOT APPROX	1	6	3,83	3,920
	4	12	1,50	1,087
TOT CONVENTIONNEL	1	6	7,67	4,274
	4	12	15,50	1,087
TOT GENERIQUE	1	6	7,67	3,011
	4	12	5,92	1,676
TOT SPECIFIQUE	1	6	3,83	2,229
	4	12	11,08	1,676

Tableau 17 – Comparaison moyenne groupe 1 et 4

		T	Ddl	Sig. (bilatérale)
TOT VALIDE	Hypothèse de variances égales	-6,131	16	,000
	Hypothèse de variances inégales	-4,198	5,000	,009
TOT INVALID	Hypothèse de variances égales	6,131	16	,000
	Hypothèse de variances inégales	4,198	5,000	,009
TOT APPROX EXTRA	Hypothèse de variances égales	1,552	16	,140
	Hypothèse de variances inégales	1,244	6,257	,258
TOT APPROX INTRA	Hypothèse de variances égales	2,141	16	,048
	Hypothèse de variances inégales	1,518	5,220	,187

TOT APPROX	Hypothèse de variances égales	1,969	16	,066
	Hypothèse de variances inégales	1,431	5,388	,208
TOT CONVENTIONNEL	Hypothèse de variances égales	-6,135	16	,000
	Hypothèse de variances inégales	-4,419	5,326	,006
TOT GENERIQUE	Hypothèse de variances égales	1,603	16	,128
	Hypothèse de variances inégales	1,325	6,598	,229
TOT SPECIFIQUE	Hypothèse de variances égales	-7,768	16	,000
	Hypothèse de variances inégales	-7,035	7,941	,000

Tableau 18 - Comparaison « sig » groupe 1 et 4

COMPARAISON GROUPES 3 ET 5

COGNITION		N	Moyenne	Ecart-type
TOT VALIDE	3	6	8,33	5,750
	5	6	5,17	6,524
TOT INVALID	3	6	8,67	5,750
	5	6	11,83	6,524
TOT APPROX EXTRA	3	6	1,67	2,066
	5	6	1,00	1,549
TOT APPROX INTRA	3	6	2,33	2,160
	5	6	,50	,548
TOT APPROX	3	6	4,00	3,033
	5	6	1,50	1,975
TOT CONVENTIONNEL	3	6	4,33	2,875
	5	6	3,67	5,428
TOT GENERIQUE	3	6	6,33	4,719
	5	6	2,50	3,209
TOT SPECIFIQUE	3	6	2,00	2,000
	5	6	2,67	3,933

Tableau 19 – Comparaison moyenne groupe 3 et 5

		T	ddl	Sig. (bilatérale)
TOT VALIDE	Hypothèse de variances égales	,892	10	,393
	Hypothèse de variances inégales	,892	9,845	,394
TOT INVALID	Hypothèse de variances égales	-,892	10	,393
	Hypothèse de variances inégales	-,892	9,845	,394
TOT APPROX EXTRA	Hypothèse de variances égales	,632	10	,541
	Hypothèse de variances inégales	,632	9,273	,542
TOT APPROX INTRA	Hypothèse de variances égales	2,015	10	,072
	Hypothèse de variances inégales	2,015	5,640	,094
TOT APPROX	Hypothèse de variances égales	1,692	10	,122
	Hypothèse de variances inégales	1,692	8,593	,127
TOT CONVENTIONNEL	Hypothèse de variances égales	,266	10	,796
	Hypothèse de variances inégales	,266	7,601	,797
TOT GENERIQUE	Hypothèse de variances égales	1,645	10	,131
	Hypothèse de variances inégales	1,645	8,810	,135
TOT SPECIFIQUE	Hypothèse de variances égales	-,370	10	,719
	Hypothèse de variances inégales	-,370	7,424	,722

Tableau 20 - Comparaison « sig » groupe 3 et 5

COMPARAISON GROUPES 5 ET 6

COGNITION		N	Moyenne	Ecart-type
TOT VALIDE	5	6	5,17	6,524
	— 6	6	16,50	,548
TOT INVALID	5	6	11,83	6,524
	— 6	6	,50	,548
TOT APPROX EXTRA	5	6	1,00	1,549
	— 6	6	1,83	1,329
TOT APPROX INTRA	5	6	,50	,548
	— 6	6	,83	1,169
TOT APPROX	5	6	1,50	1,975
	— 6	6	2,67	1,862
TOT CONVENTIONNEL	5	6	3,67	5,428
	— 6	6	13,83	2,041
TOT GENERIQUE	5	6	2,50	3,209
	— 6	6	3,50	2,258
TOT SPECIFIQUE	5	6	2,67	3,933
	— 6	6	13,00	2,280

Tableau 21 – Comparaison moyenne groupe 5 et 6

		T	ddl	Sig. (bilatérale)
TOT VALIDE	Hypothèse de variances égales	-4,240	10	,002
	Hypothèse de variances inégales	-4,240	5,070	,008
TOT INVALID	Hypothèse de variances égales	4,240	10	,002
	Hypothèse de variances inégales	4,240	5,070	,008
TOT APPROX EXTRA	Hypothèse de variances égales	-1,000	10	,341
	Hypothèse de variances inégales	-1,000	9,774	,341

TOT APPROX INTRA	Hypothèse de variances égales	-,632	10	,541
	Hypothèse de variances inégales	-,632	7,094	,547
TOT APPROX	Hypothèse de variances égales	-1,053	10	,317
	Hypothèse de variances inégales	-1,053	9,966	,317
TOT CONVENTIONNEL	Hypothèse de variances égales	-4,294	10	,002
	Hypothèse de variances inégales	-4,294	6,386	,004
TOT GENERIQUE	Hypothèse de variances égales	-,624	10	,546
	Hypothèse de variances inégales	-,624	8,977	,548
TOT SPECIFIQUE	Hypothèse de variances égales	-5,568	10	,000
	Hypothèse de variances inégales	-5,568	8,021	,001

Tableau 22 - comparaison « sig » groupe 5 et 6

ANNEXES 2 : RECAPITULATIF DES DIFFERENTS TABLEAUX PRESENTS DANS LA THESE

Objets, domaines	Concept d'action : la détérioration
Verre, assiette	Casser, briser, ébrécher, fêler
Livre, papier	Déchirer, découper, friper, froisser, arracher
Bois, branche	Couper, fendre, tronçonner, casser, entailler
Vêtement, habit couture/	Déchirer, trouser, découdre, détériorer
Corps, psychisme /médecine/	Casser, gercer, blesser, balafrer, meurtrir, déprimer, démoraliser, guillotiner, bouleverser, gêner
Voiture, /mécanique/	Accidenter, cabosser, esquinter, endommager
Maison /bâtiment/	Fissurer, lézarder, détruire, se délabrer

Tableau 1 - Lexique verbal et hyperonymie-hyponymie

Sujet	Age	Genre	Niveau en Français	Niveau d'éducation	Lieu de rencontre
LMP-EAP 1	3 ans	F	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Domicile, Alsace
LMP-EAP 2	4 ans	M	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry, Ecole française, Varsovie
LMP-EAP 3	4 ans	F	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry, Ecole française, Varsovie
LMP-EAP 4	4 ans	F	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry, Ecole française, Varsovie
LMP-EAP 5	4 ans	F	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry, Ecole française, Varsovie
LMP-EAP 6	5 ans	F	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry, Ecole française, Varsovie
LMP-EAT 1	6 ans	F	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry, Ecole française, Varsovie
LMP-EAT 2	7 ans	M	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Ecole élémentaire République, Bisheim, Alsace
LMP-EAT 3	7 ans	M	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Ecole élémentaire Hermel, Paris
LMP-EAT 4	9 ans	M	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Ecole élémentaire Hermel, Paris

LMP-EAT 5	9 ans	F	Introductif	Parents : supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
LMP-EAT 6	10 ans	M	Introductif	Parents : inférieur au BAC	Domicile, Paris
A-POL 1	27 ans	F	Intermédiaire	supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
A-POL 2	76 ans	F	Introductif	supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
A-POL 3	34 ans	M	Introductif	supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
A-POL 4	25 ans	M	Intermédiaire	supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
A-POL 5	26 ans	F	Intermédiaire	supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
A-POL 6	17 ans	F	Introductif	inférieur au BAC	Domicile, Dijon
A-POL 7	30 ans	F	Intermédiaire	supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
A-POL 8	27 ans	M	Intermédiaire	supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
A-POL 9	28 ans	F	Intermédiaire	supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
A-POL 10	53 ans	F	Introductif	BAC	Domicile, Alsace
A-POL 11	55 ans	M	Introductif	BAC	Domicile, Alsace
A-POL 12	51 ans	M	Introductif	BAC	Domicile, Alsace

Tableau 2 - Participants en langue maternelle polonaise figurant dans les analyses statistiques

DETERIORER	ENLEVER	SEPARER
1. /briser verre/ (avec un marteau) 2. /déchirer journal/ 8. /éclater ballon/ 10. /écraser tomate/ (avec la main) 13. /froisser papier/	6. /démonter legos/ 7. /déshabiller poupée/ 9. /écorcer arbre/ (l'écorce d'une bûche) 12. /éplucher carotte/ (avec un économe) 14. /peler banane/ (avec les mains) 15. /peler orange/ (avec les mains)	3. /découdre manche/ (d'une chemise) 4. /découper pain/ (avec un couteau) 5. /hacher persil/ (avec un couteau) 11. /émietter pain/ (avec les mains) 16. /rompre pain/ (avec les mains) 17. /scier planche

Tableau 3 - présentation des actions du protocole expérimental

Groupe	% réponse valides	% réponses invalides	% verbes génériques	% verbes spécifiques	% approximations	% énoncés conventionnels
Groupe 1	68%	32%	45%	22%	22%	45%
Groupe 2	92%	8%	53%	39%	19%	72%
Groupe 4	100%	0%	35%	65%	9%	91%

Tableau 4 - pourcentages pour les groupes de langue maternelle polonaise

Sujet	Age	Genre	Niveau en Français	Niveau d'éducation	Lieu de rencontre
A-POL 13	20 ans	M	Intermédiaire	Supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg

Tableau 5 - Participant en langue maternelle polonaise ne figurant pas dans les analyses statistiques

Verbes énoncés	Nombre de sujets
wycinać « découper » pour /scier planche/	LMP-EAT 4
wyciągnąć « retirer » pour /peler banane/	LMP-EAT 4

Tableau 6 - Polonais : approximations avec rôle des préfixes, tâches de dénomination

Verbes énoncés	Nombre de sujets
przecinać « trancher » pour : /émietter pain/	LMP-EAT 4
oddzielać « séparer » pour : /écorcer arbre/	A-POL 5
otwierać « ouvrir » pour : /découdre chemise/, /découper pain/, /hacher persil/, /déshabiller poupée/, /écorcer arbre/, /émietter pain/, /éplucher carotte/	LMP-EAP 2 LMP-EAP 5 LMP-EAT 2

/peler orange/, /rompre pain/, /scier planche/ et /peler banane/	
<i>rozwalać</i> « démolir » pour : pour /écraser tomate/, /éclater ballon/ et /démonter legos/	A-POL 5 A-POL 8 A-POL 13 LMP-EAT 3 LMP-EAT 6
<i>rozrywać</i> « arracher » pour : /rompre pain/ et /éclater ballon/	A-POL 2 A-POL 12 A-POL 13
<i>niszczyć</i> « détruire » pour : /éclater ballon/, /écraser tomate/, /froisser papier/ et /briser verre/	A-POL 13 LMP-EAT 2 LMP-EAP 4
<i>(roz)zbić, (z)łamać</i> et <i>(po)psuć</i> « casser » pour : /éclater ballon/, /écraser tomate/, /émietter pain/, /rompre pain/, /démonter legos/, /déchirer journal/ et /découdre chemise/	A-POL 1 A-POL 2 A-POL 3 A-POL 4 A-POL 10 LMP-EAT 4 LMP-EAT 5 LMP-EAT 6 LMP-EAP 1 LMP-EAP 2
<i>Oderwać/oberwać rękaw</i> « détacher manche » pour : /découdre chemise/	A-POL 2 A-POL 1 A-POL 6
<i>Sciskać</i> « serrer » pour : /froisser papier/	A-POL 11
<i>rozbierać</i> « déshabiller » pour : /écorcer arbre/, /peler orange/ et /éplucher carotte/	LMP-EAP 4 LMP-EAP 5
<i>ściągać</i> « retirer/faire glisser » pour : /écorcer arbre/ et /démonter legos/	A-POL 3 A-POL 6 LMP-EAT 5
<i>obierać</i> « éplucher » pour : /écorcer arbre/	LMP-EAT 6 LMP-EAP 3
<i>obdzierać</i> « écorcer » pour : /peler banane/	A-POL 10

Tableau 7 - Polonais : approximations avec verbes génériques, tâches de dénomination

Verbes énoncés	Nombre de sujets
<i>(roz)trzaskać</i> « fracasser » pour : /écraser tomate/	A-POL 6
<i>otwierać</i> « ouvrir » pour : /déchirer journal/, /déshabiller poupée/, /peler banane/, /peler orange/, /découdre chemise/ et /écorcer arbre/	A-POL 4 LMP-EAT 5 LMP-EAP 2
<i>rozwalać</i> « démolir » pour : /briser verre/, /écraser tomate/, /rompre pain/, /éclater ballon/ et /démonter legos/	A-POL 6 LMP-EAT 2 LMP-EAT 6
<i>(roz),(po)rwać</i> « déchirer » pour : /rompre pain/	A-POL 6 A-POL 9 LMP-EAT 5
<i>niszczyć</i> « détruire » pour : /éclater ballon/, /froisser papier/, briser verre/ et /écraser tomate/	A-POL 2 A-POL 3 A-POL 4 LMP-EAT 2 LMP-EAP 4
<i>(roz)zbić, (z)łamać</i> et <i>(po)psuć</i> « casser » pour : /éclater ballon/, /écraser tomate/, /rompre pain/, et /froisser papier/	A-POL 11 LMP-EAP 1
<i>rozdziarać</i> « déchirer » pour : /rompre pain/	A-POL 13
<i>oderwać rękaw</i> « détacher manche » pour /découdre chemise	LMP-EAP 1
<i>ekspłodować</i> « exploser » pour /éclater ballon/ et /écraser tomate/	A-POL 7 A-POL 13
<i>rozbierać</i> « déshabiller » pour : /peler orange/	A-POL 3
<i>obierać</i> « éplucher » pour : /écorcer arbre/	A-POL 3 A-POL 6 A-POL 13

Tableau 8 -Polonais : approximations avec verbes génériques, tâches de reformulation

Vidéos présentées	Verbes approximatifs polonais, tâches de dénomination
1. / briser verre/ (avec un marteau)	<i>niszczyć</i> « détruire »
2. /déchirer journal/	<i>(roz)zbić, (z)łamać</i> et <i>(po)psuć</i> « casser »
3. /découdre manche/(d'une chemise)	<i>otwierać</i> « ouvrir » <i>(roz)zbić, (z)łamać</i> et <i>(po)psuć</i> « casser » <i>Oderwać/oberwać rękaw</i> « détacher manche »
4. /découper pain/ (avec un couteau)	<i>otwierać</i> « ouvrir »
5. /hacher persil/ (avec un couteau)	<i>otwierać</i> « ouvrir »
6. /démonter legos/	<i>rozwalać</i> « démolir » <i>(roz)zbić, (z)łamać</i> et <i>(po)psuć</i> « casser » <i>ściągać</i> « retirer »
7. /déshabiller poupée/	<i>otwierać</i> « ouvrir »
8. /éclater ballon/	<i>rozwalać</i> « démolir » <i>rozrywać</i> « déchirer » <i>niszczyć</i> « détruire » <i>(roz)zbić, (z)łamać</i> et <i>(po)psuć</i> « casser »
9. /écorcer arbre/ (l'écorce d'une bûche)	<i>oddzielać</i> « séparer » <i>otwierać</i> « ouvrir » <i>rozbierać</i> « déshabiller » <i>ściągać</i> « faire glisser » <i>obierać</i> « éplucher »
10. /écraser tomate/ (avec la main)	<i>rozwalać</i> « démolir » <i>niszczyć</i> « détruire » <i>(roz)zbić, (z)łamać</i> et <i>(po)psuć</i> « casser »
11. /émietter pain/ (avec les mains)	<i>przeciąć</i> « trancher » <i>otwierać</i> « ouvrir » <i>(roz)zbić, (z)łamać</i> et <i>(po)psuć</i> « casser »
12. /éplucher carotte/ (avec un économe)	<i>otwierać</i> « ouvrir » <i>rozbierać</i> « déshabiller »
13. /froisser papier/	<i>niszczyć</i> « détruire » <i>ściskać</i> « serrer »
14. /peler banane/ (avec les mains)	<i>wyciągnąć</i> « retirer » <i>otwierać</i> « ouvrir » <i>obdzierać</i> « écorcer »
15. /peler orange/ (avec les mains)	<i>otwierać</i> « ouvrir » <i>rozbierać</i> « déshabiller »

16. /rompre pain/ (avec les mains)	<i>otwierać</i> « ouvrir » <i>rozrywać</i> « déchirer » <i>(roz)zbić, (z)łamać et (po)psuć</i> « casser »
17. / scier planche/	<i>wycinać</i> « découper » <i>otwierać</i> « ouvrir »

Tableau 9 - Verbes approximatifs énoncés pour chaque vidéo, polonais, tâches de dénomination

Vidéos présentées	Verbes approximatifs polonais, tâches de reformulation
1. / briser verre/ (avec un marteau)	<i>rozwalać</i> « démolir » <i>niszczyć</i> « détruire »
2. /déchirer journal/	<i>otwierać</i> « ouvrir »
3. /découdre manche/ (d'une chemise)	<i>otwierać</i> « ouvrir » <i>oderwać/oberwać rękaw</i> « détacher manche »
4. /découper pain/ (avec un couteau)	
5. /hacher persil/ (avec un couteau)	
6. /démonter legos/	<i>rozwalać</i> « démolir »
7. /déshabiller poupée/	<i>otwierać</i> « ouvrir »
8. /éclater ballon/	<i>rozwalać</i> « démolir » <i>niszczyć</i> « détruire » <i>(roz)zbić, (z)łamać et (po)psuć</i> « casser » <i>ekspłodować</i> « exploser »
9. / écorcer arbre/ (l'écorce d'une bûche)	<i>otwierać</i> « ouvrir » <i>obierać</i> « éplucher »
10. /écraser tomate/ (avec la main)	<i>(roz)trzaskać</i> « fracasser » <i>rozwalać</i> « démolir » <i>niszczyć</i> « détruire » <i>(roz)zbić, (z)łamać et (po)psuć</i> « casser » <i>ekspłodować</i> « exploser »
11. /émietter pain/ (avec les mains)	
12. /éplucher carotte/ (avec un économe)	
13. /froisser papier/	<i>niszczyć</i> « détruire » <i>(roz)zbić, (z)łamać et (po)psuć</i> « casser »
14. /peler banane/ (avec les mains)	<i>otwierać</i> « ouvrir »

15. /peler orange/ (avec les mains)	<i>otwierać</i> « ouvrir » <i>rozbierać</i> « déshabiller »
16. /rompre pain/ (avec les mains)	<i>rozwałać</i> « démolir » <i>rozrywać</i> « déchirer » <i>(roz)zbić, (z)łamać</i> et <i>(po)psuć</i> « casser » <i>rozdziarać</i> « déchirer »
17. / scier planche/	

Tableau 10 - Verbes approximatifs énoncés pour chaque vidéo, polonais, tâches de reformulation

Sujet	Age	Genre	Niveau en français	Lieu d'apprentissage du français	Niveau d'éducation	Lieu de rencontre
FLE-AP-NI 1	3 ans	F	Introductif	Ecole	Parents : supérieur au BAC	Domicile, Alsace
FLE-EAP-NI 2	4 ans	M	Introductif	Ecole	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry Ecole française, Varsovie
FLE-EAP-NI 3	4 ans	F	Introductif	Ecole	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry, Ecole française, Varsovie
FLE-EAP-NI 4	4 ans	F	Introductif	Ecole	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry, Ecole française, Varsovie
FLE-EAP-NI 5	4 ans	F	Introductif	Ecole	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry, Ecole française, Varsovie
FLE-EAP-NI 6	5 ans	F	Introductif	Ecole	Parents : supérieur au BAC	Saint-Exupéry, Ecole française, Varsovie
FLE-AD-NI 1	76 ans	F	Introductif	Pas de cours, apprentissage au contact des autres	Supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
FLE-AD-NI 2	34 ans	M	Introductif	Pas de cours, apprentissage au contact des autres	Supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
FLE-AD-NI 3	17 ans	F	Introductif	Lycée	Lycée	Domicile, Dijon

FLE-AD-NI 4	53 ans	F	Introductif	Pas de cours, apprentissage au contact des autres	BAC	Domicile, Alsace
FLE-AD-NI 5	55 ans	M	Introductif	Pas de cours, apprentissage au contact des autres	BAC	Domicile, Alsace
FLE-AD-NI 6	51 ans	M	Introductif	Pas de cours, apprentissage au contact des autres	BAC	Domicile, Alsace
FLE-AD-NIM 1	27 ans	F	Intermédiaire	Apprentissage en université	Supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
FLE-AD-NIM 2	25 ans	M	Intermédiaire	Cours de français	Supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
FLE-AD-NIM 3	26 ans	F	Intermédiaire	Apprentissage en université	Supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
FLE-AD-NIM 4	30 ans	F	Intermédiaire	Apprentissage en université	Supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
FLE-AD-NIM 5	27 ans	M	Intermédiaire	Cours de français	Supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
FLE-AD-NIM 6	28 ans	F	Intermédiaire	Cours de français	Supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg

Tableau 11 - Participants en français langue étrangère figurant dans les analyses statistiques

Groupe	% réponse valides	% réponses invalides	% verbes génériques	% verbes spécifiques	% approximations	% énoncés conventionnels
Groupe 3	49%	51%	37%	12%	24%	25%
Groupe 5	30%	70%	14%	16%	9%	21%
Groupe 6	97%	3%	21%	76%	16%	81%

Tableau 12 - pourcentages pour les groupes en français langue étrangère

Sujet	Age	Genre	Niveau en français	Lieu d'apprentissage du français	Niveau d'éducation	Lieu de rencontre
FLE-EAT-NI 1	10 ans	M	Introductif	Ecole	Parents : BAC	Domicile, Paris
FLE-EAT-NI 2	9 ans	M	Introductif	Ecole	Parents : supérieur au BAC	Ecole élémentaire Hermel, Paris
FLE-EAT-NI 3	9 ans	F	Introductif	Ecole	Parents : supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
FLE-EAT-NI 4	7 ans	M	Introductif	Ecole	Parents : supérieur au BAC	Ecole élémentaire République de Bischeim, Alsace
FLE-EAP-NI 7	4 ans	M	Introductif	Ecole	Parents : supérieur au BAC	Domicile, Strasbourg
FLE-AD-NIM 7	20 ans	M	Intermédiaire	Apprentissage au contact des autres	supérieur au BAC	Lieu de travail, Strasbourg

Tableau 13- Participants en français langue étrangère ne figurant pas dans les analyses statistiques

Verbes énoncés	Nombre de sujets
<i>écraser</i> pour : /émietter pain/, /éclater ballon/ et /froisser papier/	FLE-AD-NIM 1 FLE-AD-NIM 4 FLE-AD-NIM 7 FLE-EAT-NI 1
<i>couper</i> pour : /peler orange/, /éplucher carotte/, /peler banane/, /briser verre/ et /émietter pain/	FLE-EAT-NI 2 FLE-EAP-NI 2 FLE-EAP-NI 3
détruire pour : /froisser papier/	FLE-AD-NIM 2
<i>casser</i> pour : /froisser papier/, /écraser tomate/, /éclater ballon/, /rompre pain/, /déchirer journal/, /découdre chemise/, et /démonter legos/	FLE-AD-NIM 3 FLE-AD-NIM 4 FLE-AD-NIM 7 FLE-AD-NI 3 FLE-EAT-NI 3 FLE-EAT-NI 4

	FLE-EAP-NI 1 FLE-EAP-NI 2 FLE-EAP-NI 4
<i>enlever manche</i> pour : /découdre chemise/	FLE-AD-NI 3
<i>ouvrir</i> pour : /peler banane/ et /peler orange/	FLE-AD-NIM 7 FLE-EAT-NI 3 FLE-EAT-NI 4 FLE-EAP-NI 2
<i>taper</i> pour : /briser verre/, /éclater ballon/ et /écraser tomate/	FLE-EAP-NI 1
<i>tirer</i> pour : /déchirer journal/ et /rompre pain/	FLE-EAP-NI 3 FLE-EAP-NI 4
<i>démolir</i> pour : /démonter legos/	FLE-AD-NIM 1

Tableau 14 - FLE : approximations et verbes génériques, tâches de dénomination

Verbes énoncés	Nombre de sujets
<i>couper</i> pour : /éplucher carotte/ et /rompre pain/	FLE-AD-NIM 4 FLE-AD-NIM 7 FLE-EAT-NI 1 FLE-EAT-NI 2 FLE-EAP-NI 3
<i>détruire</i> pour : /déchirer journal/, /éclater ballon/, /briser verre/, /découdre chemise/ et /écraser tomate/	FLE-AD-NIM 1 FLE-AD-NIM 2 FLE-AD-NIM 4
<i>casser</i> pour : /éclater ballon/, /froisser papier/, /peler orange/, /scier planche/, /émietter pain/, /rompre pain/, et /démonter legos/	FLE-AD-NIM 5 FLE-AD-NIM 7 FLE-EAT-NI 3 FLE-EAT-NI 4 FLE-EAP-NI 2 FLE-EAP-NI 4
<i>détacher</i> pour : /découdre chemise/	FLE-AD-NIM 1
<i>exploser</i> pour : /briser verre/, /éclater ballon/ et /écraser tomate/	FLE-AD-NIM 3 FLE-AD-NIM 4 FLE-AD-NIM 7 FLE-EAT-NI 2

<i>ouvrir</i> pour : /peler orange/ et /peler banane/	FLE-AD-NIM 2 FLE-AD-NIM 3 FLE-AD-NIM 4 FLE-AD-NIM 7
--	--

Tableau 15 - FLE : approximations et verbes génériques, tâches de reformulation

Verbes énoncés	Nombre de sujets
<i>déchirer</i> pour : /déshabiller poupée/, /rompre pain/, /écorcer arbre/, /émietter pain/, /éplucher carotte/ et /peler banane/	FLE-AD-NI 6 FLE-AD-NIM 7 FLE-EAT-NI 2 FLE-EAP-NI 7 FLE-EAP-NI 2
<i>claquer/craquer</i> pour : /éclater ballon/ et /rompre pain/	FLE-AD-NIM 1 FLE-AD-NIM 2 FLE-EAT-NI 2
<i>épiler</i> pour : /peler orange/ et /éplucher carotte/	FLE-AD-NIM 4
<i>briser</i> pour : /émietter pain/ et /rompre pain/	FLE-AD-NIM 1
<i>éplucher</i> pour : /écorcer arbre/	FLE-AD-NI 6
<i>arracher</i> pour : /déchirer journal/	FLE-EAP-NI 6
<i>aplatir</i> pour : /écraser tomate/	FLE-AD-NIM 5
<i>ciseler</i> pour : /hacher persil/	FLE-AD-NIM 6

Tableau 16 - FLE : approximations et verbes spécifiques, tâches de dénomination

Verbes énoncés	Nombre de sujets
<i>déchirer</i> pour : /scier planche/, /écorcer arbre/, /émietter pain/ et /peler orange/	FLE-AD-NIM 7 FLE-EAT-NI 2

Tableau 17 - Approximations et verbes spécifiques, tâches de reformulation

Vidéos présentées	Verbes approximatifs polonais, tâches de reformulation
1. / briser verre/ (avec un marteau)	<i>couper</i> <i>taper</i>
2. /déchirer journal/	<i>casser</i> <i>tirer</i> <i>arracher</i>
3. /découdre manche/ (d'une chemise)	<i>casser</i> <i>enlever manche</i>
4. /découper pain/ (avec un couteau)	
5. /hacher persil/ (avec un couteau)	<i>ciseler</i>
6. /démonter legos/	<i>casser</i> <i>démolir</i>
7. /déshabiller poupée/	<i>déchirer</i>
8. /éclater ballon/	<i>écraser</i> <i>casser</i> <i>claquer/craquer</i> <i>taper</i>
9. / écorcer arbre/ (l'écorce d'une bûche)	<i>déchirer</i> <i>éplucher</i>
10. /écraser tomate/ (avec la main)	<i>casser</i> <i>taper</i> <i>aplatir</i>
11. /émietter pain/ (avec les mains)	<i>écraser</i> <i>déchirer</i> <i>briser</i>
12. /éplucher carotte/ (avec un économe)	<i>couper</i> <i>déchirer</i> <i>épiler</i>
13. /froisser papier/	<i>écraser</i> <i>détruire</i> <i>casser</i>
14. /peler banane/ (avec les mains)	<i>couper</i> <i>déchirer</i> <i>ouvrir</i>
15. /peler orange/ (avec les mains)	<i>couper</i> <i>ouvrir</i> <i>épiler</i>

16. /rompre pain/ (avec les mains)	<i>casser</i> <i>déchirer</i> <i>claquer/craquer</i> <i>briser</i> <i>tirer</i>
17. / scier planche/	

Tableau 18 - Verbes énoncés pour chaque vidéo, français, tâches de dénomination

Vidéos présentées	Verbes approximatifs polonais, tâches de reformulation
1. / briser verre/ (avec un marteau)	<i>Détruire</i> <i>Exploser</i>
2. /déchirer journal/	<i>Détruire</i>
3. /découdre manche/ (d'une chemise)	<i>Détruire</i> <i>détacher</i>
4. /découper pain/ (avec un couteau)	
5. /hacher persil/ (avec un couteau)	
6. /démonter legos/	<i>Casser</i>
7. /déshabiller poupée/	
8. /éclater ballon/	<i>Détruire</i> <i>casser</i> <i>exploser</i>
9. / écorcer arbre/ (l'écorce d'une bûche)	<i>Déchirer</i>
10. /écraser tomate/ (avec la main)	<i>Détruire</i> <i>Exploser</i>
11. /émietter pain/ (avec les mains)	<i>Casser</i> <i>Déchirer</i>
12. /éplucher carotte/ (avec un économe)	<i>Couper</i>
13. /froisser papier/	<i>Casser</i>
14. /peler banane/ (avec les mains)	<i>Ouvrir</i>
15. /peler orange/ (avec les mains)	<i>Casser</i> <i>déchirer</i> <i>ouvrir</i>

16. /rompre pain/ (avec les mains)	<i>Casser</i> <i>Couper</i>
17. / scier planche/	<i>Casser</i> <i>Déchirer</i>

Tableau 19 - Verbes énoncés pour chaque vidéo, français, tâches de reformulation

Verbes énoncés Polonais + français Tâches dénomination + reformulation	Sujets	Approximations communes aux sujets non bilingues Oui/non
<i>obcinać</i> « couper » pour : /découper pain/ et /scier planche/	Enfant bilingue 5 Enfant bilingue 6	Non
<i>wrywać</i> « arracher » pour : /émietter pain/ et /déchirer journal/	Enfant bilingue 5 Enfant bilingue 6	Non
<i>skroić</i> « couper » pour : /rompre pain/	Enfant bilingue 4	Non
<i>Kroić</i> « couper » pour : /éplucher carotte/ et /rompre pain/	Enfant bilingue 1 Enfant bilingue 2	Non
<i>Rozwalać</i> « démolir » pour : /éclater ballon/ et /briser verre/	Enfant bilingue 5	Oui
<i>Niszczyć</i> « détruire » pour : /briser verre/	Enfant bilingue 2	Oui
<i>Psuć</i> et <i>rozbić</i> « casser » pour : /émietter pain/, /éclater ballon/, /écraser tomate/ et /déshabiller poupée/	Enfant bilingue 2 Enfant bilingue 3 Enfant bilingue 5	Oui
<i>Sciagać</i> « retirer » pour : /démonter legos/ et /écorcer arbre/	Enfant bilingue 2	Oui
<i>Obierać</i> « éplucher » pour : /écorcer arbre/	Enfant bilingue 4 Enfant bilingue 6	Oui
<i>Urwać</i> « arracher » pour : /peler banane/	Enfant bilingue 2	Non
<i>Couper</i> pour : /éplucher carotte/ et /rompre pain/	Enfant bilingue 1 Enfant bilingue 2	Oui

<i>Casser pour :</i> /écraser tomate/, /éclater ballon/, /émietter pain/, /écorcer arbre/, /découper pain/, /peler banane/ et /scier planche/	Enfant bilingue 2 Enfant bilingue 3	Oui
<i>Ouvrir pour :</i> /peler banane/ et /peler orange/	Enfant bilingue 2	Oui
<i>Taper pour :</i> /briser verre/	Enfant bilingue 2	Oui

Tableau 20 - Résultats d'approximations d'enfants bilingues
et leurs concordances avec les sujets non bilingues : tâches de dénomination et reformulation

ANNEXE 3 : FICHE PASSATION VIERGE

N° de sujet :		Niveau Etude (parents)		Date passation		DO80 =
Nom-Prénom		Langue maternelle 1		Lieu passation		DVL38 =
Date de naissance		Langue maternelle 2		Adresse passation		MMS =
Genre (H ou F)		Langue seconde		Langue Passation		HDAE =
Niveau Education		Diagnostic/hypothèse		Nom Expérimentateur		

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép.2	REMARQUES (geste,...)
1	briser_verre						
2	dechirer_journal						
3	decoudre_chemise						
4	decouper_pain_1						
5	decouper_persil						
6	demonter_legos						
7	deshabiller_poupee						
8	eclater_ballon						
9	ecorcer_arbre						
10	ecraser_tomate						
11	emietter_pain_3						
12	eplucher_carotte						
13	froisser_papier						
14	peler_banane						
15	peler_orange						
16	rompre_pain_2						
17	scier_planche						

**ANNEXE 4 : ECHANTILLONS DES FICHES DE PASSATION DU GROUPE 1
ENFANTS ACQUISITION PRECOCE - LANGUE MATERNELLE**

N° de sujet :	LMP-EAP 2	Niveau Etude (parents)	Date passation	28/05/2009	DO80 = 0
Nom-Prénom		Langue maternelle 1	Lieu passation	Ecole Saint-Exupéry	DVL38 = 0
Date de naissance	16/12/2004	Langue maternelle 2	Adresse passation	Ulica Nobla, Varsovie	MMS = 0
Genre (H ou F)	M	Langue seconde	Langue Passation	polonais	HDAE = 0
Niveau Education	maternelle	Diagnostic/hypothèse	Nom Expérimentateur	Dominika Jagielska	

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép.2	REMARQUES (geste,....)
1	briser_verre	1	Takie kulki.				
2	dechirer_journal	7	Déchirer.	déchirer	Otwiera gazetę.	otwierać	
3	decoudre_chemise	10	Otwiera « klupki » (mot inexistant) jakiejś koszulki.	otwierać			
4	decouper_pain_1	9	Otwiera chleb.	otwierać			
5	decouper_persil	15	Otwiera coś.	otwierać			
6	demonter_legos	11	Coś musi popsuć.	psuć			
7	deshabiller_poupee	4	Laleczki coś otwiera.	otwierać	Otwiera laleczkę żeby była gola.	otwierać	
8	eclater_ballon	17	Poleciał balon.	polecieć	Poleciał jakiś balon.	polecieć	
9	ecorcer_arbre	16	Otwiera drzewo jakieś.	otwierać			
10	ecraser_tomate	2	Zrobiła flaque (en français).	robić			
11	emietter_pain_3	5	Otwiera chleb.	otwierać			
12	eplucher_carotte	8	Coś otwiera.	otwierać			
13	froisser_papier	14	Kulkę jakąś.		Kulkę jakąś.		
14	peler_banane	3	Elle déchire une banane.	déchirer	Banan otwiera.	otwierać	
15	peler_orange	12	Otwiera coś.	otwierać	Nie wiem.		Métalinguistique2

16	rompre_pain_2	13	Otwiera chleb jakiś.		otwierać	Oddziela chleb jakiś.		oddzielać	
17	scier_planche	6	Otwiera but.		otwierać				

LMP-EAP 2 TRADUCTION

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép. 2	REMARQUES (geste,....)
1	briser_verre	1	Des petites boules comme cela.				
2	dechirer_journal	7	Déchirer (en français)		Elle ouvre le journal.		
3	decoudre_chemise	10	Elle ouvre des « klupki » (mot inexistant) à une chemise.				
4	decouper_pain_1	9	Elle ouvre le pain.				
5	decouper_persil	15	Elle ouvre quelque chose.				
6	demonter_legos	11	Elle doit casser quelque chose.				
7	deshabiller_poupee	4	Elle ouvre quelque chose à la poupée.		Elle ouvre la poupée pour qu'elle soit nue.		
8	eclater_ballon	17	Le ballon s'est envolé.		Un ballon s'est envolé.		
9	ecorcer_arbre	16	Elle ouvre un arbre.				
10	ecraser_tomate	2	Elle a fait une 'flaque' (en français).				
11	emietter_pain_3	5	Elle ouvre le pain.				
12	eplucher_carotte	8	Elle ouvre quelque chose.				
13	froisser_papier	14	Une boule.		Une boule.		
14	peler_banane	3	Elle déchire une banane (en français)		Elle ouvre une banane.		
15	peler_orange	12	Elle ouvre quelque chose.		Je ne sais pas.		
16	rompre_pain_2	13	Elle ouvre du pain.		Elle sépare en deux du pain.		
17	scier_planche	6	Elle ouvre une chaussure.				

N° de sujet :	LMP-EAP 5	Niveau Etude (parents)		Date passation	28/05/2009	DO80 = 0
Nom-Prénom		Langue maternelle 1	Polonais	Lieu passation	Ecole Saint-Exupéry	DVL38 = 0
Date de naissance	19/06/2004	Langue maternelle 2	Polonais	Adresse passation	Ulica Nobla, Varsovie	MMS = 0
Genre (H ou F)	F	Langue seconde	Français	Langue Passation	polonais	HDAE = 0
Niveau Education	Maternelle	Diagnostic/hypothèse	FLE	Nom Expérimentateur	Dominika Jagielska	

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép. 2	REMARQUES (geste,...)
1	briser_verre	15	Rozbiła szkło.	rozbić			
2	dechirer_journal	1	Rozdarła gazetę.	rozdzierać			
3	decoudre_chemise	11	Rozdziera rękaw.	rozdzierać	I położyła.	położyć	
4	decouper_pain_1	9	Kroi bułkę.	kroić	Nie wiem.		Métalinguistique2
5	decouper_persil	13	Pokroiła.	(po) kroić			
6	demonter_legos	3	Rozdziela klocki.	rozdzielać	Rozłożyła.	rozłożyć	
7	deshabiller_poupee	5	Rozbiera lalkę.	rozbierać	Z sukienki.		
8	eclater_ballon	17	Nie wiem.		Balon.		Métalinguistique1
9	ecorcer_arbre	10	Rozbiera drewno.	rozbierać	Położyła.	położyć	
10	ecraser_tomate	12	Wzięła jabłko i rozkwasila.	rozkwaszać			
11	emietter_pain_3	6	Kruszy bułkę.	kruszyć			
12	eplucher_carotte	14	Obiera marchewkę.	obierać	Nóż.		
13	froisser_papier	7	Pogniotła kartkę.	(po) gnieść	Położyła.	położyć	
14	peler_banane	2	Otwiera banan.	otwierać			
15	peler_orange	8	Rozbiera mandarynkę.	rozbierać			
16	rompre_pain_2	16	Rozdzieliła bułkę.	rozdzielać			

17	scier_planche	4	Rozdziela drewno.	rozdziać	Położyła.	położyć	
----	---------------	---	-------------------	----------	-----------	---------	--

LMP-EAP 5 TRADUCTION

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép.2	REMARQUES (geste,....)
1	briser_verre	15	Elle a cassé du verre.				
2	dechirer_journal	1	Elle a déchiré le journal.				
3	decoudre_chemise	11	Elle déchire la manche.		Et la pose.		
4	decouper_pain_1	9	Elle coupe le pain.		Je ne sais pas.		
5	decouper_persil	13	Elle a coupé.				
6	demonter_legos	3	Elle sépare les cubes.		Elle a démonté.		
7	deshabiller_poupee	5	Elle déshabille la poupée.		De la robe.		
8	eclater_ballon	17	Je ne sais pas.		Un ballon.		
9	ecorcer_arbre	10	Elle déshabille le bois.		Elle a posé.		
10	ecraser_tomate	12	Elle a pris une pomme et l'a écrasé.				
11	emietter_pain_3	6	Elle émiette le pain.				
12	eplucher_carotte	14	Elle épluche la carotte.		Un couteau.		
13	froisser_papier	7	Elle a froissé la feuille.		Elle a posé.		
14	peler_banane	2	Elle ouvre une banane.				
15	peler_orange	8	Elle déshabille une mandarine.				
16	rompre_pain_2	16	Elle a divisé le pain.				
17	scier_planche	4	Elle divise le bois.		Elle a posé.		

ANNEXE 5 : ECHANTILLONS DES FICHES DE PASSATIONS DU GROUPE 2 **ENFANTS ACQUISITION TARDIVE - LANGUE MATERNELLE**

N° de sujet :	LMP-EAT 4	Niveau Etude (parents)	CE1	Date passation	2/12/2006	DO80 =
Nom-Prénom		Langue maternelle 1	Polonais	Lieu passation	Ecole élémentaire, Paris	DVL38 =
Date de naissance	16/10/1997	Langue maternelle 2	Français	Adresse passation	20 rue Hermel, 75018 Paris	MMS =
Sexe	Masculin	Langue seconde	Français	Langue Passation	polonais	HDAE =
Niveau Education		Diagnostic/hypothèse	FLE	Nom Expérimentateur	Jagielska Dominika	

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép.2	REMARQUES (geste,...)
1	briser_verre	1	Wzięła młotek i zbiła szklankę.	zbić	Jest dużo kawałków.	być	
2	dechirer_journal	15	Gazety są na dwa.	być	Pierwsza gazeta jak otworzy to jest z tej strony dziura, jak druga to jest tak samo.	Otworzyć	
3	decoudre_chemise	14	Wydziera koszulkę.	Drzeć	Zrobila dziurę.	robić	
4	decouper_pain_1	11	Bierze nóż i kroi.	kroić	Jak by było dwie to by przystawiła dwie, to by przykupiła i wtedy jest aż cztery.	być	geste
5	decouper_persil	5	Wyciągła (la forme du verbe est fausse, c'est wyciągnęła) nóż i tnije i wysypuje.	Ciać (infinitif de tnie)	Jak by nie było nożu to się nie uda przykroić.	kroić	
6	demonter_legos	13	Zdejmuje klocki.	Zdjąć	żółty jest taki sam jak czerwony.	być	
7	deshabiller_poupee	7	Zdejmuje sukienkę.	zdyjać	Rozdziera.	rozdziarać	
8	eclater_ballon	17	Przetrzynała balon i tu było jak pomidor tylko, że wzięła ręką.	wziąć	Jak by odwiązała to powietrze wyleci z balonu.	Odwiązać	geste
9	ecorcer_arbre	3	Ona wydziera takie kawałki.	drzeć	Jest kurz.	być	
10	ecraser_tomate	12	Sprysznęła rękę.	pryskać	Jak by była na desce to sprysznije.	pryskać	geste
11	emietter_pain_3	6	Jak by miała nóż to by przecięła chleb na wszystkie kawałki.	ciąć			geste
12	eplucher_carotte	16	Obiera skórę.	obierać	Jak obrala skórę to później może ją myć.	Obierać	
13	froisser_papier	4	Zamiast noża wzięła rękę.	wziąć			
14	peler_banane	10	Wyciągła (forme du verbe fausse, c'est wyciągnęła) skórę banana.	(wy)ciągnąć	Ona zrobiła to z tyłu zamiast z przodu.	robić	
15	peler_orange	8	Obiera skórę.	obierać	Jak by miała nóż to rozdzierać nożem.	rozdziarać	
16	rompre_pain_2	2	Złamała chleb.	złamać	Są dwa połówki.	być	

17	scier_planche	9	Wycięła na dwie kawałki. (dwie est mal décliné, c'est dwa)	(wy)ciąć	Jak by były dwie planszy to by jeszcze.	być	
----	---------------	---	--	----------	---	-----	--

TRADUCTION LMP-EAT 4

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép.2	REMARQUES (geste,...)
1	briser_verre	1	Elle a pris un marteau et a cassé le verre.		Il y a beaucoup de bouts.		
2	dechirer_journal	15	Les journaux sont en deux.		Le premier journal si elle l'ouvre il y aura le trou de ce côté et pour le deuxième c'est pareil.		
3	decoudre_chemise	14	Elle déchire la chemise.		Elle a fait un trou.		
4	decouper_pain_1	11	Elle prend un couteau et coupe.		Si il y en avaient deux elle aurait déplacé les deux, et elle aurait découpé et alors il y en a quatre.		
5	decouper_persil	5	Elle a tiré un couteau et maintenant elle coupe et elle déverse.		S'il n'y avait pas de couteau, on ne pourrait pas découper.		
6	demonter_legos	13	Elle enlève les legos.		Le jaune est pareil au rouge.		
7	deshabiller_poupee	7	Elle enlève la robe.		Elle déchire brutalement.		
8	eclater_ballon	17	Elle a tenu le ballon et c'était comme la tomate sauf qu'elle a pris sa main.		Si elle détachait l'air s'échapperait du ballon.		
9	ecorcer_arbre	3	Elle arrache des bouts comme ça.		Il y a de la poussière.		
10	ecraser_tomate	12	Elle a éclaboussé avec sa main.		Elle éclaboussera.		
11	emietter_pain_3	6	Si elle avait un couteau, elle trancherait ce pain en tous les morceaux.				
12	eplucher_carotte	16	Elle épluche la peau.		Comme elle a épluche la peau, plus tard elle peut la laver.		
13	froisser_papier	4	A la place du couteau elle a pris ses mains.				
14	peler_banane	10	Elle a retiré la peau de la banane. (ce verbe polonais ne s'applique pas à ce type d'objet)		Elle a fait cela derrière au lieu de devant.		
15	peler_orange	8	Elle épluche la peau.		Si elle avait un couteau alors déchirer avec le couteau.		
16	rompre_pain_2	2	Elle a cassé le pain.		Il y a deux moitiés.		
17	scier_planche	9	Elle a découpé (sous entendu des formes/silhouettes, le verbe ne convient pas à l'action) en deux morceaux.				

N° de sujet :	LMP-EAT 5	Niveau Etude (parents)	Date passation	3/3/2010	DO80 = 0
Nom-Prénom		Langue maternelle 1	Lieu passation	Domicile du sujet	DVL38 = 0
Date de naissance	13/09/2000	Langue maternelle 2	Adresse passation	Strasbourg	MMS = 0
Genre (H ou F)	F	Langue seconde	Langue Passation	polonais	HDAE = 0
Niveau Education	CM1	Diagnostic/hypothèse	Nom Expérimentateur	Jagielska Dominika	

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép.2	REMARQUES (geste,...)
1	briser_verre	1	Ona stuknęła w szklankę	stukać	Zepsuła.	psuć	
2	dechirer_journal	2	Zniszczyła.	niszczyć	Nie przekroiła, obcięła.	obcinać	
3	decoudre_chemise	9	Urywa.	urwać	Otwiera.	otwierać	
4	decouper_pain_1	12	Przekraja.	(prze)kroić	Podzieliła ją.	podzielić	
5	decouper_persil	6	Pani pokroiła.	(po)kroić	Podzieliła.	podzielić	
6	demonter_legos	7	Psuje wieżę	psuć	Ściąga klocki.	ściągać	
7	deshabiller_poupee	10	Rozbiera lalkę.	rozbierać	Ściąga ubranie.	ściągać	
8	eclater_ballon	17	Uderzyła w balon.	uderzać	Balon pękt.	pękać	
9	ecorcer_arbre	11	Ściąga korę	ściągać	Otwiera.	otwierać	
10	ecraser_tomate	15	Aplatir.	aplatir	Ona go zmiażdżyła.	miażdżyć	
11	emietter_pain_3	16	łame.	łamać	Okruszkę dała.	dać	
12	eplucher_carotte	14	Obiera skórkę od marchewki.	obierać			
13	froisser_papier	5	Podarła i zrobiła kulkę	Robić kulkę			Gestes
14	peler_banane	4	Obrała.	obierać	Ściągnęła skórkę	ściągać	
15	peler_orange	8	Obiera pomarańcza.	obierać	Ściąga skórkę	ściągać	
16	rompre_pain_2	3	Podzieliła bagietkę na pół.	podzielić	Porwała.	porwać	

17	scier_planche	13	Pituje.		piłować	Przekraja.	(prze)kroić	
----	---------------	----	---------	--	---------	------------	-------------	--

TRADUCTION LMP-EAT 5

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép.2	REMARQUES (geste,...)
1	briser_verre	1	Elle a cogné le verre		Elle a cassé.		
2	dechirer_journal	2	Elle l'a détérioré.		Elle ne l'a pas découpé, elle a coupé(ce verbe ne s'applique pas à cet objet mais à ongles...).		
3	decoudre_chemise	9	Elle arrache		Elle ouvre.		
4	decouper_pain_1	12	Elle découpe.		Elle l'a partagé.		
5	decouper_persil	6	La dame a coupé.		Elle a partagé.		
6	demonter_legos	7	Elle casse la tour.		Elle retire (ce verbe s'applique à des objets comme vêtements...) les cubes.		
7	deshabiller_poupee	10	Elle déshabille la poupée.		Elle retire les vêtements.		
8	eclater_ballon	17	Elle a tapé le ballon.		Le ballon a éclaté.		
9	ecorcer_arbre	11	Elle retire l'écorce.		Elle ouvre.		
10	ecraser_tomate	15	Aplatir.		Elle l'a écrasé.		
11	emietter_pain_3	16	Elle rompt.		Elle a donné des miettes.		
12	eplucher_carotte	14	Elle épluche la peau de la carotte.				
13	froisser_papier	5	Elle a déchiré et fait une boule.	Faire une boule			
14	peler_banane	4	Elle a épluché.		Elle a retiré la peau.		
15	peler_orange	8	Elle épluche l'orange.		Elle retire la peau.		
16	rompre_pain_2	3	Elle a partagé la baguette en deux.		Elle a déchiré		
17	scier_planche	13	Elle scie.		Elle découpe.		

ANNEXE 6 : ECHANTILLONS DES FICHES DE PASSATION DU GROUPE 3 **ADULTES - LANGUE MATERNELLE**

N° de sujet :	A-POL 5	Niveau Etude (parents)		Date passation	18/03/2006	DO80 = 0
Nom-Prénom		Langue maternelle 1	Polonais	Lieu passation	Domicile du sujet	DVL38 = 0
Date de naissance	23/06/1979	Langue maternelle 2	Polonais	Adresse passation	Neudorf, Strasbourg	MMS = 0
Genre (H ou F)	F	Langue seconde	Français	Langue Passation	Polonais	HDAE =0
Niveau Education	Études supérieures	Diagnostic/hypothèse	FLE	Nom Expérimentateur	Jagielska Dominika	

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép. 2	REMARQUES (geste,...)
1	briser_verre	1	Rozbija szklankę.	rozbić	Tłucze szklankę, o to jest lepsze.	Tłuc	Modalisation rép.2
2	dechirer_journal	2	Rozdziera.	rozdzierać	Nie wiem, rozrywa.	rozrywać	Métaling. Rép.2
3	decoudre_chemise	9	Rozdziera.	rozdzierać	Drze ale to jest presque la même chose.	Drzeć	Modalisation Rép.2
4	decouper_pain_1	4	Kroi.	kroić	J'ai trouvé un mot mais je ne trouve pas de synonymes, dzieli chleb.	Dzielić	Métaling. Rép.2
5	decouper_persil	11	Sieka pietruszkę.	siekać	Kroi pietruszkę	Kroić	
6	demonter_legos	8	Demontuje.	demontować	Rozkłada mais c'est pas juste.	rozkładać	Modalisation rép.2
7	deshabiller_poupee	5	Rozbiera lalkę.	rozbić	Zdejmuje sukienkę.	zdejmuwać	
8	eclater_ballon	6	Przebija.	przebić	Wybucha ale to słowo nie istnieje, faut pas noter, przedziurawia balon.	przedziurawiać	Métaling. Rép.2
9	ecorcer_arbre	7	Odziela korę.	(od)dzielić	Nie wiem.		Métaling.rép.2
10	ecraser_tomate	3	Nie wiem jak to powiedzieć po polsku rozwała.	rozwalać	Nie wiem.		Métaling. Rép.1 + geste
11	emietter_pain_3	17	Kruszy.	kruszyć	Dzieli na kawałki.	Dzielić	
12	eplucher_carotte	14	Skrobie marchewkę.	skrobać	Je te trouverai pas un synonyme, obiera marchewkę.	obierać	Métaling. Rép.2
13	froisser_papier	13	Zgniata.	(z)gnieść	Robi kulkę z papieru.	Robić	
14	peler_banane	16	Obiera comme pour l'orange.	obierać	Zdejmuje skórę.	zdejmuwać	Modalisation rép.1
15	peler_orange	10	Obiera.	obierać	Zdejmuje skórę.	zdejmuwać	
16	rompre_pain_2	12	Łamie.	łamać	Dzieli.	Dzielić	
17	scier_planche	15	Płituje.	płtować	Je trouverai pas.		Métaling. Rép.2

TRADUCTION A-POL 5

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép. 2	REMARQUES (geste,...)
1	briser_verre	1	Elle casse un verre.		Elle brise un verre, ah ça c'est encore mieux.		
2	dechirer_journal	2	Elle déchire violemment.		Je ne sais pas, elle déchire.		
3	decoudre_chemise	9	Elle déchire violemment.		Elle déchire, mais c'est presque la même chose.		
4	decouper_pain_1	4	Elle coupe.		Elle divise.		
5	decouper_persil	11	Elle hache le persil.		Elle coupe le persil.		
6	demonter_legos	8	Elle démonte.		Elle démonte, mais c'est pas juste.		
7	deshabiller_poupee	5	Elle déshabille la poupée.		Elle enlève la robe.		
8	eclater_ballon	6	Elle perce.		Elle explose mais ce mot n'existe pas, faut pas noter, Elle trouve le ballon.		
9	ecorcer_arbre	7	Elle sépare l'écorce.		Je ne sais pas.		
10	ecraser_tomate	3	Je ne sais pas comment dire cela en polonais, elle démolit.		Je ne sais pas.		
11	emietter_pain_3	17	Elle émiette.		Elle divise en bouts.		
12	eplucher_carotte	14	Elle râpe la carotte.		Je ne trouverai pas un synonyme, elle épluche une carotte.		
13	froisser_papier	13	Elle froisse.		Elle fait une boule de papier.		
14	peler_banane	16	Elle épluche, comme pour l'orange.		Elle enlève la peau.		
15	peler_orange	10	Elle épluche.		Elle enlève la peau.		
16	rompre_pain_2	12	Elle rompt.		Elle divise.		
17	scier_planche	15	Elle scie.		Je ne trouverai pas.		

N° de sujet :	A-POL 1	Niveau Etude (parents)		Date passation	11/02/2006	DO80 = 0
Nom-Prénom		Langue maternelle 1	Polonais	Lieu passation	Université de Strasbourg	DVL38 = 0
Date de naissance	18/11/1978	Langue maternelle 2	Polonais	Adresse passation	22, Rue Descartes 67084	MMS = 0
Genre (H ou F)	F	Langue seconde	Français	Langue Passation	polonais	HDAE = 0
Niveau Education	université	Diagnostic/hypothèse	FLE	Nom Expérimentateur	Jagielska Dominika	

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép. 2	REMARQUES (geste,...)
1	briser_verre	2	Rozbiła szklankę młotkiem.	rozbić	Stłukła szklankę młotkiem, les deux énoncés sont corrects je crois.	stłuc	modalisation rép.2
2	dechirer_journal	10	Rozdarła gazetę.	rozdziarać	Przedarła gazetę.	przedrzeć	
3	decoudre_chemise	4	Oderwała rękaw częściowo.	odrywać	Odpruła rękaw.	odpruć	
4	decouper_pain_1	6	Przecięła chleb na pół.	przeciąć	Rozcięła chleb na pół.	(roz)ciąć	
5	decouper_persil	14	Posiekała pietruszkę.	(po)siekać	Pokroiła pietruszkę.	kroić	
6	demonter_legos	15	Rozebrała wieżę z klocków, c'est la meilleure version.	rozbiarać	Rozburzyła wieżę z klocków.	(roz)burzyć	Modalisation Rép.1
7	deshabiller_poupee	9	Rozebrała lalkę.	rozbiarać	Zdięła lalce sukienkę.	zdejmować	
8	eclater_ballon	1	Ce qui m'est venu en premier n'est pas correct, rozbiła balon.	rozbić	Spowodowała że balon pękł.	pękać	Modalisation Rép.1
9	ecorcer_arbre	16	Zerwała korę z gałęzi.	zrywać	Obdarła gałąź z kory.	obdzierać	
10	ecraser_tomate	11	Rozgniotła pomidor.	(roz)gnieść	C'était un peu familier, rozciapała pomidor.	(roz)ciapać	modalisation rép.2
11	emietter_pain_3	17	Rozkruszyła chleb.	(roz)kruszyć	Połamała chleb.	(po)łamać	
12	eplucher_carotte	13	Obrała marchewkę.	obierać	Oskrobała marchewkę.	(o)skrobać	
13	froisser_papier	7	Zmięta kartkę.	(z)miać	Zgniotła kartkę.	(z)gnieść	
14	peler_banane	8	Obrała banan.	obierać	Obrała banan ze skórki, je ne crois pas qu'on puisse utiliser un autre verbe, le verbe łupić, s'applique aux noix.	obierać	modalisation rép.2
15	peler_orange	3	Obiera pomarańczę.	obierać	Obrała częściowo pomarańczę, je ne sais pas si on peut dire cela avec d'autres mots.	obierać	modalisation rép.2
16	rompre_pain_2	12	Przełamała chleb.	łamać	Rozłamała chleb.	(roz)łamać	

17	scier_planche	5	Przepiłowała deskę.	piłowac	Przecięła deskę.	przeciąć	
----	---------------	---	---------------------	---------	------------------	----------	--

TRADUCTION A-POL 1

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép.2	REMARQUES (geste,...)
1	briser_verre	2	Elle a cassé un verre avec un marteau.		Elle a brisé un verre. Les deux énoncés sont corrects je crois.		
2	dechirer_journal	10	Elle a déchiré violemment un journal.		Elle a déchiré un journal.		
3	decoudre_chemise	4	Elle a détaché la manche en partie.		Elle a décousu la manche.		
4	decouper_pain_1	6	Elle a découpé un pain en deux. (=avec précision, l'instrument est sous-entendu)		Elle a coupé un pain. (sans précision et pas d'instrument sous-entendu)		
5	decouper_persil	14	Elle a haché le persil.		Elle a découpé du persil		
6	demonter_legos	15	Elle a démonté une tour de legos, c'est la meilleure version.		Elle a démolit une tour de legos.		
7	deshabiller_poupee	9	Elle a déshabillé une poupée.		Elle a enlevé sa robe à la poupée.		
8	eclater_ballon	1	Ce qui m'est venu en premier n'est pas correct, elle a cassé un ballon.		Elle a provoqué l'éclatement du ballon.		
9	ecorcer_arbre	16	Elle a arraché l'écorce de la branche.		Elle a dépouillé la branche de son écorce.		
10	ecraser_tomate	11	Elle a écrasé une tomate.		C'était un peu familier, elle a mis en lambeaux une tomate/haché.		
11	emietter_pain_3	17	Elle a émietté le pain.		Elle a rompu le pain en morceaux.		
12	eplucher_carotte	13	Elle a épluché une carotte.		Elle râpe une carotte.		
13	froisser_papier	7	Elle a froissé la feuille de papier.		Elle a froissé une feuille de papier.		
14	peler_banane	8	Elle a épluché une banane.		Elle a épluché une banane de sa peau, je ne crois pas qu'on puisse utiliser un autre verbe, le verbe lupic (décortiquer) s'applique aux noix.		
15	peler_orange	3	Elle épluche une orange.		Elle épluche partiellement une orange, je ne sais pas si on peut dire ça avec d'autres mots.		
16	rompre_pain_2	12	Elle a rompu le pain en deux.		Elle a rompu le pain en morceaux.		
17	scier_planche	5	Elle a scié une planche en deux.		Elle a coupé une planche en deux.		

**ANNEXE 7 : ECHANTILLONS DES FICHES DE PASSATION DU GROUPE 4
ENFANTS ACQUISITION PRECOCE - NIVEAU INTRODUCTIF**

N° de sujet :	FLE-EAP-NI 1	Niveau Etude (parents)	Supérieur	Date passation	10/04/2008	DO80 = 0
Nom-Prénom		Langue maternelle 1	Polonais	Lieu passation	Domicile du sujet	DVL38 = 0
Date de naissance	25/04/2004	Langue maternelle 2	Polonais	Adresse passation		MMS = 0
Genre (H ou F)	F	Langue seconde	Français	Langue Passation	français	HDAE = 0
Niveau Education	Maternelle (1 ^{ère})	Diagnostic/hypothèse	FLE	Nom Expérimentateur	Jagielska Dominika	

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép. 2	REMARQUES (geste,...)
1	briser_verre	12	Elle a tapé.	Taper	Je sais pas.		Métalinguistique Rép.2
2	dechirer_journal	14	Elle a cassé une gazette.	Casser	Elle a posé sur la table.	Poser	
3	decoudre_chemise	5	C'est une chemise. Popsula (polonais = casser). Elle a cassé.	Casser	Je sais pas.		Métalinguistique Rép.2
4	decouper_pain_1	2	Du pain. Elle a coupé.	Couper			
5	decouper_persil	1	Je sais pas.				Métalinguistique Rép.1
6	demonter_legos	6	Elle a enlevé.	Enlever	Je sais pas.		Métalinguistique Rép.2
7	deshabiller_poupee	16	Bébé. Nie wiem (je sais pas en polonais). Je sais pas.				Métalinguistique Rép.1
8	eclater_ballon	17	Un ballon. Zbiła go (= elle l'a cassé en polonais). Elle a tapé.	Taper	Elle a laissé sur la table.	Laisser	
9	ecorcer_arbre	3	Elle a cassé.	Casser	Je sais pas.		Métalinguistique Rép.2
10	ecraser_tomate	11	Elle a tapé la tomate.	Taper	Je sais pas.		Métalinguistique Rép.2
11	emietter_pain_3	13	Nie wiem (= je sais pas en polonais)				Métalinguistique Rép.1 (en pol.)
12	eplucher_carotte	15	Elle a enlevé la peau.	Enlever	Carotte.		
13	froisser_papier	9	Popsula (casser en polonais)	Psuc			
14	peler_banane	4	Elle a enlevé la peau.	Enlever	Elle a cassé.	Casser	
15	peler_orange	7	Elle fait une clémentine.	Faire	Elle a enlevé la peau.	enlever	
16	rompre_pain_2	8	Nie wiem (= je sais pas en polonais)				Métalinguistique Rép.1
17	scier_planche	10	C'est du bois. Elle a coupé.	Couper			

N° de sujet :	FLE-EAP-NI 3	Niveau Etude (parents)		Date passation	29/05/2009	DO80 = 00
Nom-Prénom		Langue maternelle 1	Polonais	Lieu passation	Ecole Saint-Exupéry	DVL38 = 00
Date de naissance	15/10/2004	Langue maternelle 2	Polonais	Adresse passation	Ulica Nobla, Varsovie	MMS = 00
Genre (H ou F)	F	Langue seconde	Français	Langue Passation	français	HDAE = 00
Niveau Education	Maternelle	Diagnostic/hypothèse	FLE	Nom Expérimentateur	Dominika Jagielska	

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép.2	REMARQUES (geste,...)
1	briser_verre	11	Un caillou.				
2	dechirer_journal	9	Il a tiré un.	tirer			
3	decoudre_chemise	8	Elle.				
4	decouper_pain_1	14	Elle coupe en deux morceaux.	couper			
5	decouper_persil	12	Elle coupe la chose.	couper			
6	demonter_legos	3	Elle bouge les jouets.	bouger	Elle pose les jouets.	poser	gestes
7	deshabiller_poupee	10	Elle déshabille un poupée.	déshabiller	Elle pose.	poser	
8	eclater_ballon	17	Elle avec le ballon.				
9	ecorcer_arbre	6	Elle avec le doigt.				
10	ecraser_tomate	4	Elle bouge la boule.	bouger			
11	emietter_pain_3	16	Elle coupe avec la main en petits morceaux.	couper			
12	eplucher_carotte	1	Elle avec, elle coupe.	couper	Elle coupe une carotte.	couper	gestes
13	froisser_papier	2	Elle a touché.	toucher	Une serviette.		
14	peler_banane	15	Elle le banane coupe avec la main.	couper			
15	peler_orange	13	Elle coupe avec la main.	couper			
16	rompre_pain_2	5	Elle a tiré un morceau de pain.	tirer			
17	scier_planche	7	Elle coupe un morceau d'un arbre.	couper			

**ANNEXE 8 : ECHANTILLONS DES FICHES DE PASSATIONS
FLE ENFANTS ACQUISITION TARDIVE - NIVEAU INTRODUCTIF**

N° de sujet :	FLE-EAT-NI 3	Niveau Etude (parents)		Date passation	3/3/2010	DO80 = 0
Nom-Prénom		Langue maternelle 1	Polonais	Lieu passation	Domicile du sujet	DVL38 = 0
Date de naissance	13/09/2000	Langue maternelle 2	Polonais	Adresse passation	Strasbourg	MMS = 0
Genre (H ou F)	F	Langue seconde	Français	Langue Passation	Français	HDAE = 0
Niveau Education	CM1	Diagnostic/hypothèse	FLE	Nom Expérimentateur	Jagielska Dominika	

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép.2	REMARQUES (geste,...)
1	briser_verre	5	Elle a cassé le verre.	casser	Elle a jeté le marteau sur le verre.	jeter	
2	dechirer_journal	9	Elle casse.	casser	Elle a déchiré.	déchirer	
3	decoudre_chemise	2	Elle tisse.	tisser	Elle ouvre.	ouvrir	
4	decouper_pain_1	1	Elle a coupé le pain en deux.	couper	Elle ouvre la baguette.	ouvrir	
5	decouper_persil	13	Elle coupe le persil en deux.	couper	Elle écrase.	écraser	
6	demonter_legos	12	Elle casse la tour.	casser	Elle enlève les cubes.	enlever	
7	deshabiller_poupee	6	Elle enlève la robe.	enlever	Elle la déshabille.	déshabiller	
8	eclater_ballon	17	Elle a éclaté le ballon.	éclater	Elle a cassé le ballon.	casser	
9	ecorcer_arbre	14	Elle acorce.	acorcer	Elle enlève.	enlever	
10	ecraser_tomate	7	Elle écrase la tomate.	écraser	Elle a aplatis.	aplatir	
11	emietter_pain_3	8	Elle emmîète.	emmietter	Elle a enneigé la table avec le pain.	enneiger	
12	eplucher_carotte	15	Elle épluche.	éplucher	Elle enlève la peau.	enlever	
13	froisser_papier	3	Elle a plié.	plier	Elle a cassé, non pas casser.	casser	
14	peler_banane	11	Elle ouvre.	ouvrir	Elle a enlevé la peau.	enlever	
15	peler_orange	4	Elle ouvre.	ouvrir	Elle enlève la peau, elle a cassé.	casser	
16	rompre_pain_2	16	Elle a cassé en deux.	casser			
17	scier_planche	10	Elle scie.	scier	Elle a cassé la planche.	casser	

N° de sujet :	FLE-EAT NI 4	Niveau Etude (parents)	Date passation	7/5/2010	DO80 =
Nom-Prénom		Langue maternelle 1	Lieu passation	Ecole primaire	DVL38 =
Date de naissance	10/3/2003	Langue maternelle 2	Adresse passation	Place de la Rép., Bischheim	MMS =
Genre (H ou F)	M	Langue seconde	Langue Passation	Français	HDAE =
Niveau Education	Primaire, classe CLIN	Diagnostic/hypothèse	Nom Expérimentateur	Dominika Jagielska	

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép.2	REMARQUES (geste,...)
1	briser_verre	6	Explosion en métal		Elle a tapé une métal	taper	gestes
2	dechirer_journal	12	Elle coupe un je ne sais plus	couper			métalinguistique rép.1
3	decoudre_chemise	9	Elle ouvre la veste	ouvrir			
4	decouper_pain_1	4	Couper une baguette	couper	Coupe	couper	
5	decouper_persil	10	Elle couper le salade	couper	Rien		
6	demonter_legos	2	Je ne sais plus		Legos		métalinguistique rép.1
7	deshabiller_poupee	1	Elle prend veste sur le jouet	prendre	Je ne sais pas		métalinguistique rép.2
8	eclater_ballon	17	Elle prend un ballon et elle casser le ballon	casser	Rien		gestes
9	ecorcer_arbre	8	Elle ouvrir le s'arbre	ouvrir			
10	ecraser_tomate	5	La dame elle tape une tomate	taper	Je ne sais plus		métalinguistique rép.2 + gestes
11	emietter_pain_3	11	Elle ouvre le, c'est quoi ça ?	ouvrir	Elle prend une baguette et elle casser	casser	métalinguistique rép.1
12	eplucher_carotte	13	Elle je veux manger le carotte	manger	Elle coupe la carotte	couper	
13	froisser_papier	16	Elle je ne sais plus comment ça s'appelle		Elle casse le papier	casser	métalinguistique rép.1
14	peler_banane	3	Ouvrir la banane	ouvrir	Je ne sais plus		métalinguistique rép.2
15	peler_orange	15	Elle ouvre l'orange	ouvrir	Rien je peux dire		métalinguistique rép.2
16	rompre_pain_2	14	Elle prend une baguette et casser	casser			
17	scier_planche	7	La dame elle coupe une	couper	Je ne sais plus comment ça s'appelle		métalinguistique rép.2

ANNEXE 9 : ECHANTILLONS DES FICHES DE PASSATIONS DU GROUPE 5
FLE ADULTES - NIVEAU INTRODUCTIF

N° de sujet :	FLE-AD-NI 6	Niveau Etude (parents)		Date passation	24/5/2010	DO80 = 0
Nom-Prénom		Langue maternelle 1	Polonais	Lieu passation	domicile	DVL38 = 0
Date de naissance	19/2/1959	Langue maternelle 2	Polonais	Adresse passation	Strasbourg	MMS = 0
Genre (H ou F)	M	Langue seconde	Français	Langue Passation	français	HDAE = 0
Niveau Education	Pas d'études	Diagnostic/hypothèse	FLE	Nom Expérimentateur	Dominika Jagielska	

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép.2	REMARQUES (geste,...)
1	briser_verre	15	Marteau, verre				
2	dechirer_journal	2	Journal				
3	decoudre_chemise	8					
4	decouper_pain_1	6	Madame couper baguette	couper			
5	decouper_persil	9	Couper	couper			
6	demonter_legos	1	Décharger	décharger			
7	deshabiller_poupee	12	Déchirer	déchirer			
8	eclater_ballon	17					
9	ecorcer_arbre	14	Bois, éplucher bois	éplucher			
10	ecraser_tomate	13					
11	emietter_pain_3	16	Baguette				
12	eplucher_carotte	3	Carotte				
13	froisser_papier	7					
14	peler_banane	4	Banane				
15	peler_orange	11	Eplucher	Eplucher			
16	rompre_pain_2	10					
17	scier_planche	5	Couper bois	couper			

N° de sujet :	FLE-AD-NI 3		Niveau Etude (parents)	Date passation	20/05/2006	DO80 = 0
Nom-Prénom			Langue maternelle 1	Lieu passation	Domicile d'accueil du sujet	DVL38 = 0
Date de naissance	05/09/1988		Langue maternelle 2	Adresse passation	Dijon	MMS = 0
Genre (H ou F)	F		Langue seconde	Langue Passation	français	HDAE = 0
Niveau Education	Lycée-terminale		Diagnostic/hypothèse	Nom Expérimentateur	Jagielska Dominika	

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép.2	REMARQUES (geste,...)
1	briser_verre	13	Elle a cassé un verre.	casser	Elle a tapé avec un marteau.	taper	
2	dechirer_journal	8	Elle a déchiré un journal.	déchirer	Elle a divisé en deux un journal.	diviser	
3	decoudre_chemise	5	Elle a enlevé une manche d'une chemise.	enlever	Elle a fait un trou.	faire (un trou)	
4	decouper_pain_1	3	Elle a découpé un pain.	découper			
5	decouper_persil	12	Elle a découpé le persil.	découper	Elle a coupé en petits morceaux.	couper	
6	demonter_legos	6	Elle a décomposé une pyramide.	décomposer			
7	deshabiller_poupee	10	Elle a déshabillé une poupée.	déshabiller	Elle lui a enlevé les vêtements.	enlever	
8	eclater_ballon	4	Elle a cassé un ballon.	casser	Elle a tapé un ballon.	taper	
9	ecorcer_arbre	14	Elle a enlevé ce qui est autour d'un morceau de bois.	enlever			
10	ecraser_tomate	7	Elle a écrasé une tomate.	écraser	Elle a cassé une tomate.	casser	
11	emietter_pain_3	17	Elle a enlevé des morceaux d'un pain dur.	enlever			
12	eplucher_carotte	1	Elle a épluché une carotte.	éplucher	Elle a enlevé la peau d'une carotte.	enlever	
13	froisser_papier	16					
14	peler_banane	15	Elle a épluché une banane.	éplucher	Elle a enlevé la peau.	enlever	
15	peler_orange	11	Elle a épluché une orange.	éplucher	Elle a enlevé la peau de l'orange.	enlever	
16	rompre_pain_2	9	Elle a divisé en deux un pain.	diviser			
17	scier_planche	2	Elle a découpé un morceau de bois.	découper			

ANNEXE 10 : ECHANTILLONS DES FICHES DE PASSATIONS DU GROUPE 6 **FLE ADULTES - NIVEAU INTERMEDIAIRE**

N° de sujet :	FLE-AD-NIM 1	Niveau Etude (parents)	Date passation	DO80 = 0
Nom-Prénom		Langue maternelle 1	Lieu passation	DVL38 = 0
Date de naissance	18/11/1978	Langue maternelle 2	Adresse passation	MMS = 0
Genre (H ou F)	F	Langue seconde	Langue Passation	HDAE = 0
Niveau Education	Université	Diagnostic/hypothèse	Nom Expérimentateur	
			Jagielska Dominika	

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép.2	REMARQUES (geste,...)
1	briser_verre	2	Elle a cassé le verre avec un marteau.	casser	Elle a brisé le verre.	briser	
2	dechirer_journal	10	Elle a déchiré le journal.	déchirer	Elle a détruit le journal.	détruire	
3	decoudre_chemise	4	Elle déchire la chemise.	déchirer	Elle a détaché la manche partiellement.	détacher	
4	decouper_pain_1	6	Elle a coupé le pain en deux.	couper	Elle a tranché le pain en deux, je ne sais pas si trancher c'est bien, on tranche la tête par exemple.	trancher	modalisation rép.2
5	decouper_persil	14	Elle a coupé le persil.	couper	Elle a découpé le persil.	découper	
6	demonter_legos	15	Elle a démoli une tour de brique.	démolir	Je cherche, elle a déconstruit une tour de brique peut-être.	déconstruire	Métalinguistique Rép.2
7	deshabiller_poupee	9	Elle a déshabillé la poupée.	déshabiller	Elle a enlevé la robe à la poupée.	enlever	
8	eclater_ballon	1	Elle a fait claquer le ballon.	claquer	Elle a détruit le ballon.	détruire	
9	ecorcer_arbre	16	Elle a enlevé l'écorce.	enlever	Elle a pelé la bûche.	peler	
10	ecraser_tomate	11	Elle a écrasé la tomate.	écraser	Elle a cassé la tomate, casser oui peut-être à la limite mais ce n'est pas bien.	casser	modalisation rép.2
11	emietter_pain_3	17	Elle a brisé le pain.	briser	Elle a émietté le pain.	émietter	
12	eplucher_carotte	13	Elle a épluché la carotte.	éplucher	Elle a pelé la carotte.	peler	
13	froisser_papier	7	Elle a écrasé la feuille, non c'est pas bien écraser.	écraser	Elle a froissé la feuille.	froisser	Modalisation rép.1
14	peler_banane	8	Elle a pelé la banane.	peler	Elle a épluché la banane mais je crois que peler c'est mieux, éplucher c'est pour les betteraves.	éplucher	Modalisation rép.2
15	peler_orange	3	Elle a pelé l'orange.	peler	Elle a épluché l'orange.	éplucher	
16	rompre_pain_2	12	Elle a brisé le pain en deux.	briser	Elle a divisé le pain en deux.	diviser	
17	scier_planche	5	Elle a coupé la planche en deux.	couper	Elle a scié la planche.	scier	

N° de sujet :	FLE-AD-NIM 4	Niveau Etude (parents)	Date passation	01/07/2006	DO80 = 0
Nom-Prénom		Langue maternelle 1	Lieu passation	Domicile du sujet	DVL38 = 0
Date de naissance	10/07/1976	Langue maternelle 2	Adresse passation	Neudorf, Strasbourg	MMS = 0
Genre (H ou F)	F	Langue seconde	Langue Passation	français	HDAE = 0
Niveau Education	Etudes supérieures	Diagnostic/hypothèse	Nom Expérimentateur	Jagielska Dominika	

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép.2	REMARQUES (geste,...)
1	briser_verre	1	Elle a cassé la glace.	casser	Je ne connais pas avec d'autres mots, elle a mis un verre en petits morceaux.	Mettre en morceaux	métalinguistique rép.2
2	dechirer_journal	9	Elle a déchiré la gazette.	déchirer	Elle a détruit la gazette.	détruire	
3	decoudre_chemise	10	Elle a fait un trou dans la chemise.	Faire un trou	Elle l'a modifié.	modifier	
4	decouper_pain_1	2	Elle a coupé une baguette.	couper	C'est encore pareil, elle a coupé une moitié, je ne connais pas le verbe pour mettre en deux moitiés.	couper	modalisation rép.2
5	decouper_persil	13	Elle coupe le persil.	couper	Elle l'a mis en morceaux, je ne sais pas.	Mettre en morceaux	métalinguistique rép.2
6	demonter_legos	4	Elle a déconstruit une structure.	déconstruire	Elle a décomposé les legos.	décomposer	
7	deshabiller_poupee	7	Elle déshabille la poupée.	déshabiller	Elle la prépare à laver.	préparer	
8	eclater_ballon	3	Elle a cassé un ballon.	casser	Elle a explosé un ballon.	exploser	
9	ecorcer_arbre	16	Elle prépare le bois.	préparer	Elle le pile.	piler	
10	ecraser_tomate	6	Elle a cassé une tomate.	casser	Elle a écrasé une tomate.	écraser	
11	emietter_pain_3	17	Elle écrase le pain.	écraser	Elle fait un morceau.	faire	
12	eplucher_carotte	5	Epiler.	épiler	Elle a coupé en petits morceaux.	couper	
13	froisser_papier	14	Elle a fait une boule.	Faire une boule	Elle a écrasé le papier.	écraser	
14	peler_banane	15	Elle pile la banane.	piler	Elle l'ouvre.	ouvrir	
15	peler_orange	12	Elle épile l'orange.	épiler	Elle la prépare à manger.	préparer	
16	rompre_pain_2	11	Elle a partagé une baguette.	partager	Ecraser.	écraser	
17	scier_planche	8	Elle coupe la planche.	couper	Elle prépare la planche pour quelque chose.	préparer	

ANNEXE 11 : ECHANTILLONS DES FICHES DE PASSATIONS DES ENFANTS BILINGUES

N° de sujet :	Enfant bilingue 3	Niveau Etude (parents)		Date passation	28/05/2009	DO80 = 0
Nom-Prénom		Langue maternelle 1	Polonais	Lieu passation	Ecole Saint-Exupéry	DVL38 = 0
Date de naissance	3/06/2004	Langue maternelle 2	Français	Adresse passation	Ulica Nobla, Varsovie	MMS = 0
Genre (H ou F)	F	Langue seconde	Français	Langue Passation	français	HDAE = 0
Niveau Education	Maternelle	Diagnostic/hypothèse	Bilingue	Nom Expérimentateur	Dominika Jagielska	

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép.2	REMARQUES (geste,...)
1	briser_verre	4	Elle a cassé un verre.	casser			
2	dechirer_journal	1	Elle a déchiré.	déchirer			
3	decoudre_chemise	13	Elle déchire.	déchirer			
4	decouper_pain_1	15	Elle a coupé le pain.	couper			
5	decouper_persil	3	Elle découpe.	découper			
6	demonter_legos	5	Elle enlève les legos.	enlever			
7	deshabiller_poupee	8	Elle enlève la robe.	enlever			
8	eclater_ballon	17	Elle a cassé le ballon.	casser			
9	ecorcer_arbre	7	Elle casse.	casser	Je sais qu'en polonais.		Métalinguistique2
10	ecraser_tomate	11	Elle a cassé la pomme.	casser			
11	emietter_pain_3	6	Elle casse le pain.	casser			
12	eplucher_carotte	10	Elle enlève la carotte.	enlever	Elle a enlevé la peau.		
13	froisser_papier	16	Le papier.		Je sais pas trop.		Métalinguistique2
14	peler_banane	14	Une banane.		Je sais plus.		Métalinguistique2
15	peler_orange	2	Une orange.				

16	rompre_pain_2	12	Le pain.			Je sais pas trop		Métalinguistique2
17	scier_planche	9	Elle coupe.		couper	Un couteau.		

N° de sujet :	Enfant bilingue 3	Niveau Etude (parents)	Date passation	DO80 = 0
Nom-Prénom		Langue maternelle 1	Lieu passation	DVL38 = 0
Date de naissance	3/06/2004	Langue maternelle 2	Adresse passation	MMS = 0
Genre (H ou F)	F	Langue seconde	Langue Passation	HDAE = 0
Niveau Education	Maternelle	Diagnostic/hypothèse	Nom Expérimentateur	
		Bilingue	Dominika Jagielska	

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép.2	REMARQUES (geste,...)
1	briser_verre	11	Zepsuła szklankę.	psuć			
2	dechirer_journal	5	Rozdarła gazetę.	rozdziierać	Nie wiem.		Métalinguistique2
3	decoudre_chemise	13	Drze.	drzeć			
4	decouper_pain_1	10	Tnie chleb.	ciąć			
5	decouper_persil	2	Tnie.	ciąć	Nie wiem.		Métalinguistique2
6	demonter_legos	8	Zdejmuje klocki lego.	zdejmować	Nie wiem.		Métalinguistique2
7	deshabiller_poupee	3	Zdejmuje ubrania.	zdejmować	Zdejmuje ubrania lalce.	zdejmować	
8	eclater_ballon	17	Zepsuła balon.	psuć	Zepsuła.	psuć	
9	ecorcer_arbre	9	Zdjęła skórkę drewna.	zdejmować			
10	ecraser_tomate	7	Zepsuła jabłko.	psuć	Nie wiem.		Métalinguistique2
11	emietter_pain_3	4	Psuje chleb.	psuć			
12	eplucher_carotte	1	Obiera marchewkę.	obierać	Obrala.	obierać	
13	froisser_papier	12	Pogniotła kartkę.	(po)gnieść	Nie wiem.		Métalinguistique2
14	peler_banane	14	Zdejmuje skórkę banana.	zdejmować			

15	peler_orange	6	Obiera pomarańczę.	obierać	Obiera skóre pomarańczy.	obierać
16	rompre_pain_2	15	Wzięła chleb i połamała na dwa kawałki.	połamać		
17	scier_planche	16	Pocięła.	pociąć	Tnie nożem drewno.	ciąć

TRADUCTION BILINGUE 3

N° STAT	Films	N° EXP	Réponse 1	VERBE(S) Rép. 1	Réponse 2	VERBE(S) Rép. 2	REMARQUES (geste,...)
1	briser_verre	11	Elle a cassé le verre.				
2	dechirer_journal	5	Elle a déchiré le journal.		Je ne sais pas.		
3	decoudre_chemise	13	Elle déchire.				
4	decouper_pain_1	10	Elle coupe le pain.				
5	decouper_persil	2	Elle coupe.		Je ne sais pas.		
6	demonter_legos	8	Elle enlève les cubes legos.		Je ne sais pas.		
7	deshabiller_poupee	3	Elle enlève les vêtements.		Elle enlève les vêtements de la poupée.		
8	eclater_ballon	17	Elle a cassé le ballon.		Elle a cassé.		
9	ecorcer_arbre	9	Elle a enlevé la peau du bois.				
10	ecraser_tomate	7	Elle a cassé la pomme.		Je ne sais pas.		
11	emietter_pain_3	4	Elle casse le pain.				
12	eplucher_carotte	1	Elle épluche la carotte.		Elle a épluché.		
13	froisser_papier	12	Elle froissé le papier.		Je ne sais pas.		
14	peler_banane	14	Elle enlève la peau de la banane.				
15	peler_orange	6	Elle épluche l'orange.		Elle épluche la peau de l'orange.		
16	rompre_pain_2	15	Elle a pris le pain et l'a mis en deux morceaux.				
17	scier_planche	16	Elle a coupé en morceaux.		Elle coupe le bois avec un couteau.		